

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception de grilles d'évaluation pour l'évaluation formative et certificative des
compétences de stagiaires de Soins infirmiers au collégial

par

Karine Vincent

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en enseignement (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

Décembre 2017

© Karine Vincent, 2017

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception de grilles d'évaluation pour l'évaluation formative et certificative des
compétences de stagiaires de Soins infirmiers au collégial

Karine Vincent

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Madame Raymonde Gosselin

Directrice d'essai

Madame Julie-Lyne Leroux

Évaluatrice de l'essai

Essai accepté le : 20 novembre 2017

REMERCIEMENTS

Jamais la rédaction de cet essai n'aurait été terminée si ce n'avait été du soutien de plusieurs personnes de mon entourage. C'est pourquoi je tiens à les remercier avant même de commencer.

La première personne que je veux remercier est ma directrice d'essai, Madame Raymonde Gosselin. Raymonde se dévoue avec grand professionnalisme à ses étudiantes et étudiants et est très généreuse de son temps et de ses commentaires et ce, malgré son emploi du temps excessivement chargé. Sans elle, je n'aurais pas pu réussir à produire un travail de cette ampleur.

Je voudrais aussi remercier Madame Denyse Lemay, pour les commentaires constructifs apportés lors du cours MEC 803, qui m'ont poussée à m'améliorer et à pousser ma réflexion plus loin. Un remerciement particulier à Francine Létourneau : Sans ton aide précieuse, mon essai n'aurait certainement pas cet air professionnel.

Je remercie aussi chaleureusement mes collègues de travail du département Soins infirmiers du Cégep Édouard-Montpetit, qui m'ont poussée à poursuivre quand j'avais envie d'abandonner, et qui se sont fait un devoir de me rappeler à l'ordre quand c'était nécessaire. Elles m'ont posé des questions, se sont intéressées à mon projet et, pour certaines d'entre elles, se sont impliquées, soit en faisant la pré-validation des outils de collecte des données, en répondant à mes nombreuses questions sur différents sujets, entre autres l'historique de certaines décisions départementales, ou en étant participantes dans le cadre de l'essai.

Mes derniers remerciements vont à ma famille et à mes amis. Je remercie en premier lieu mes parents, qui m'ont toujours poussée à aller au-delà de mes rêves malgré les épreuves et à franchir les obstacles un à la fois, la tête haute. À ma petite sœur Cindy : Merci pour les encouragements sans fin et ta conviction que j'allais

réussir à terminer... Tu as eu raison! À ma belle-fille Elizabeth, pour sa compréhension lors de mes absences. À mon mari, Patrick, l'amour de ma vie, pour avoir accepté sans rechigner (ou presque!) mes retards et mes absences, pour avoir calmé mes inquiétudes et avoir été ma bouée de sauvetage quand ça devenait trop difficile. Merci du fond du cœur.

SOMMAIRE

Ce projet d'essai a commencé à germer dans l'esprit de la chercheuse alors qu'elle devait compléter l'évaluation finale des apprentissages des stagiaires suite à un stage en Santé mentale du programme collégial Soins infirmiers du cégep Édouard-Montpetit. En effet, elle avait observé que plusieurs difficultés rendaient la tâche ardue pour évaluer de façon objective et équitable l'ensemble des stagiaires du groupe.

Effectivement, plusieurs difficultés font surface lors de la recension d'écrits. Premièrement, le fait de devoir évaluer les stagiaires causerait, entre autres, un stress, un malaise ou une insatisfaction à plusieurs enseignantes et enseignants, qui vivent aussi des difficultés associées à leur rôle d'évaluatrice ou d'évaluateur. Ainsi, ils peuvent parfois avoir de la difficulté à assumer ce rôle, ce qui peut les amener à éviter de sanctionner un échec, par exemple.

Une autre difficulté relève des qualités et valeurs de l'évaluation des apprentissages, telles que l'objectivité, l'équité, l'égalité, la cohérence, la transparence, la fidélité, la sensibilité, la validité ainsi que la facilité.

Viennent ensuite toutes les difficultés associées à l'observation des stagiaires, telles que l'effet de halo, les tendances personnelles, l'erreur de logique, l'effet des observations récentes, l'effet des observations antérieures ainsi que l'effet de contraste. De plus, en stage, les expériences des stagiaires sont extrêmement variables, puisqu'elles dépendent de plusieurs facteurs, comme le milieu de stage et l'ensemble des acteurs (l'enseignante ou l'enseignant, les pairs, les patientes et patients disponibles, *etc.*).

Toutes ces observations nous ont menée à se poser la question suivante : Comment concevoir une grille d'évaluation des apprentissages pour l'évaluation

formative et une grille d'évaluation pour l'évaluation certificative des compétences de stagiaires de Soins infirmiers au collégial? Le fait de se poser cette question nous a par la suite conduite, dans le second chapitre de l'essai à préparer un cadre de référence, qui nous a appelée à établir deux objectifs, qui nous semblaient pertinents et réalisables dans le cadre de cet essai : 1) Concevoir une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique pour l'évaluation formative des stagiaires dans le programme de Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit. 2) Concevoir une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique pour l'évaluation certificative des stagiaires dans le programme de Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit.

L'approche méthodologique choisie est de nature interprétative qualitative et se situe dans le courant socioconstructiviste; cet essai est donc une recherche développement (Guichon, 2007; Loiselle et Harvey, 2007), puisque nous souhaitons développer de nouveaux instruments d'évaluation facilement utilisables sur le terrain des stages en Soins infirmiers.

Les participantes et participants à l'essai sont uniquement des enseignantes et enseignants du programme Soins Infirmiers du cégep Édouard-Montpetit qui ont accepté d'y participer. Il s'agit donc de volontaires, qui ont signé un formulaire de consentement libre et éclairé. Plusieurs précautions ont été prises dans le but d'assurer l'anonymat et la confidentialité pour les participantes et participants.

Concernant les outils de collecte des données, le questionnaire de validation, ainsi que les entrevues individuelles semi-dirigées ont été privilégiées. Ces outils, de façon regroupée, nous ont permis de répondre à nos deux objectifs spécifiques de l'essai.

Examinons à présent l'analyse et l'interprétation des données recueillies au cours de l'essai. Les participantes et participants ayant répondu de façon favorable à la majorité des questions du questionnaire de validation, ceci indique que les deux grilles d'évaluation des apprentissages ont été globalement appréciées, avec une légère préférence pour la grille d'évaluation certificative. De plus, les deux grilles

d'évaluation des apprentissages ciblent les éléments principaux devant être évalués chez les stagiaires selon les participantes et participants. La structure, la cohérence et la facilité d'utilisation ont été jugées satisfaisantes dans les deux grilles d'évaluation des apprentissages proposées. Ainsi, le langage était clair et adapté aux stagiaires, facilitait la rétroaction et permettait de bien voir l'évolution des performances des stagiaires. Il a cependant été soulevé l'importance de présenter clairement les grilles aux stagiaires avant le début du stage, pour s'assurer de leur compréhension. Une participante a même mentionné avoir hâte de pouvoir utiliser les grilles d'évaluation des apprentissages en stage. Certaines améliorations ont été apportées en fonction des commentaires des participantes et participants, principalement pour améliorer la clarté, ainsi que l'accessibilité des grilles pour les stagiaires. Nous avons aussi ajouté la possibilité d'inscrire des commentaires, et revu le format papier des grilles.

Nous avons retravaillé les instruments d'évaluation à plusieurs reprises, en fonction des données recueillies à l'aide des outils de collecte des données. Nous croyons avoir été en mesure de réaliser nos deux objectifs en cours d'essai, ce qui nous amènera sûrement de nouveaux défis par la suite, lors de l'expérimentation des grilles avec les stagiaires. Ainsi, nous croyons que les résultats pourraient être adaptés selon différents contextes, par exemple, pour d'autres stages de Soins infirmiers au cégep Édouard-Montpetit, ou pour d'autres collèges offrant le programme Soins infirmiers, ou encore pour d'autres techniques de la santé.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	5
LISTE DES TABLEAUX.....	15
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	16
INTRODUCTION.....	17
PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE	21
1 LE CONTEXTE DE L'ESSAI	21
1.1 Le stage.....	22
1.2 Les stages dans le programme d'études collégial de Soins infirmiers	25
1.2.1 Les stages dans le programme d'études Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit	26
1.2.2 Les milieux de stage associés au programme d'études Soins infirmiers du Cégep Édouard-Montpetit.....	28
2 LE PROBLÈME DE L'ESSAI.....	29
2.1 Les difficultés liées à l'évaluation des stagiaires	29
2.1.1 Le stress vécu par les enseignantes et les enseignants.....	30
2.1.2 Les difficultés liées à la responsabilité professionnelle d'évaluer des enseignantes et enseignants.....	31
2.1.3 Les difficultés liées à l'évaluation des compétences chez les stagiaires	34
2.2 Les difficultés liées à l'observation en stage	36
2.2.1 Les erreurs de subjectivité liées à l'observation en stage	37

2.2.2	Les difficultés associées à l'environnement du stage	39
2.2.3	Les difficultés liées à l'absence d'instruments d'évaluation valides	43
3	LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI	45
	DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE	49
1	LA NOTION D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN STAGE	49
1.1	Le concept de compétence	50
1.2	L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences....	53
1.2.1	Le processus d'évaluation des apprentissages	53
1.2.2	L'approche par compétences	53
1.2.3	L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences	54
1.3	La notion d'évaluation formative	56
1.4	La notion d'évaluation certificative	59
1.5	L'observation en stage	61
1.6	Les rôles des enseignantes et enseignants dans l'évaluation des stagiaires	66
2	LES GRILLES D'ÉVALUATION EN STAGE	69
2.1	La liste de vérification	70
2.2	La grille d'appréciation	71
2.3	La grille d'évaluation à échelle descriptive	72
2.3.1	La grille d'évaluation à échelle descriptive analytique	73
2.3.2	La grille d'évaluation à échelle descriptive globale	74
2.3.3	La grille d'évaluation à échelle descriptive spécifique	77
2.3.4	La grille d'évaluation à échelle descriptive générale	77

2.4	Les qualités et les valeurs qui guident l'élaboration d'une grille d'évaluation	79
2.4.1	La clarté	79
2.4.2	La cohérence :	79
2.4.3	L'objectivité :	79
2.4.4	L'équité ou impartialité :	81
2.4.5	L'égalité ou équivalence :	82
2.4.6	La justice :	82
2.4.7	La transparence :	82
2.4.8	La fidélité :	83
2.4.9	La validité :	83
2.4.10	La facilité d'utilisation :	84
2.5	Les critères d'évaluation.....	84
2.6	Les indicateurs, associés aux critères d'évaluation	86
2.7	Les étapes de conception d'une grille d'évaluation formative	88
2.8	Les étapes de conception d'une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique	88
2.9	Les étapes de conception d'une grille d'évaluation à échelle descriptive hybride	89
2.10	La synthèse du cadre de référence	93
3	LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI	96
	TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE	99
1	L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	99
1.1	La posture épistémologique.....	99
1.2	Le type d'essai	100

2	LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS À L’ESSAI	103
2.1	Le taux de participation	104
2.2	Les caractéristiques des participantes et participants	105
3	LES TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	106
3.1	Le questionnaire de validation.....	107
3.2	L’entrevue semi-dirigée.....	109
3.3	Le journal de bord de la chercheuse	110
4	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	110
4.1	Le consentement libre et éclairé des participantes et participants.....	110
4.2	L’anonymat et la confidentialité.....	111
4.3	La certification éthique du Cégep Édouard-Montpetit.....	111
5	LES MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ.....	112
5.1	La crédibilité.....	112
5.2	La transférabilité.....	113
5.3	La fiabilité.....	113
5.4	La confirmation	114
5.5	La triangulation.....	114
6	LE DÉROULEMENT DE L’ESSAI.....	115
6.1	L’échéancier de l’opérationnalisation	117
6.2	L’opérationnalisation de l’essai.....	118
6.2.1	La prévalidation des outils de collecte des données	119
6.2.2	La conception des grilles d’évaluation formative et certificative en stage	119
6.2.3	La validation des grilles d’évaluation à échelle descriptive analytique et globale.....	123

7	LA DÉMARCHE D'ANALYSE	124
8	LES LIMITES DE L'ESSAI	125
	QUATRIÈME CHAPITRE LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	129
1	LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES QUANTITATIVES.....	129
1.1	La présentation des données quantitatives relatives aux questionnaires de validation	130
1.1.1	Les données quantitatives concernant la grille d'évaluation formative (grille à échelle descriptive analytique)	130
1.1.2	Les données quantitatives concernant la grille d'évaluation certificative (grille à échelle descriptive hybride)	133
1.2	L'interprétation des données quantitatives	135
2	LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES QUALITATIVES.....	137
2.1	La clarté et la progression des critères et des échelons	138
2.2	La cohérence.....	140
2.3	La facilité d'utilisation.....	142
2.4	La rétroaction aux stagiaires.....	144
2.5	L'objectivité, la justice et l'équité de l'évaluation des stagiaires.....	145
2.6	L'appréciation globale.....	149
3	LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	153
	CONCLUSION.....	155
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	163
	ANNEXE A LISTE DES OBJECTIFS MINISTÉRIELS (COMPÉTENCES) SPÉCIFIQUES DU PROGRAMME SOINS INFIRMERS SELON LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC.....	173

ANNEXE B	DESCRIPTION DE LA COMPÉTENCE 01QL : INTERVENIR AUPRÈS DE PERSONNES REQUÉRANT DES SOINS INFIRMIERS EN SANTÉ MENTALE	177
ANNEXE C	RÉPARTITION ET DESCRIPTION DES HEURES DANS LES STAGES DE SOINS INFIRMIERS AU CÉGEP ÉDOUARD-MONTPETIT	185
ANNEXE D	LETTRE D'INFORMATION, FORMULAIRE DE CONSENTEMENT, ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ.....	189
ANNEXE E	GRILLES D'ÉVALUATION EN VERSION FINALE	195
ANNEXE F	QUESTIONNAIRE DE VALIDATION	205
ANNEXE G	PLAN D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE	209
ANNEXE H	DOCUMENTS ÉTHIQUES.....	213

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Comparaison des grilles d'évaluation à échelle descriptive analytique et globale	76
Tableau 2	Comparaison des avantages et des inconvénients pour les grilles d'évaluation à échelle descriptive analytique, globale spécifique et générale	78
Tableau 3	Étapes de conception d'une grille d'évaluation descriptive selon Côté (2014)	92
Tableau 4	Résumé du cadre de référence	94
Tableau 5	Les étapes de la recherche développement, selon Harvey et Loiselle (2009)	103
Tableau 6	Présentation des caractéristiques des participantes	106
Tableau 7	Les étapes de la recherche développement, selon Harvey et Loiselle (2009) en lien avec les étapes de rédaction d'un essai.....	116
Tableau 8	Échéancier de l'opérationnalisation	118
Tableau 9	Étapes de conception d'une grille d'évaluation descriptive selon Côté (2014) et application dans le cadre de cet essai.....	121
Tableau 10	Données quantitatives – Grille d'évaluation formative.....	132
Tableau 11	Données quantitatives – Grille d'évaluation certificative	134

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APC	Approche par compétences
BAC	Baccalauréat
CER	Comité institutionnel de la recherche
DEC	Diplôme d'études collégiales
CHSLD	Centre d'hébergement et de soins de longue durée
CLSC	Centre local de services communautaires
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OIIQ	Ordre des infirmiers et infirmières du Québec
PERFORMA	Programme de perfectionnement et formation des maîtres au collégial de l'Université de Sherbrooke
PAI	Processus d'analyse d'interaction
PIEA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages

INTRODUCTION

L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences permet de rassembler des informations dans le but de prendre une décision éclairée concernant l'évaluation certificative du degré d'atteinte des compétences attendues des étudiantes et étudiants. Ainsi, grâce aux instruments d'évaluation appropriés, elle devient un outil puissant pour les enseignantes et les enseignants pour assurer le développement des compétences attendues chez les étudiantes et les étudiants, entre autre les stagiaires du programme d'études collégial de Soins infirmiers.

Au départ, le thème de l'évaluation des apprentissages des stagiaires en Soins infirmiers a été retenu parce que nous trouvions que plusieurs éléments contextuels, comme par exemple, les expériences de stage variées (enseignante et enseignant, hôpital, département, clientèle différents, *etc.*), le manque d'instruments permettant l'évaluation formative et certificative objective ou encore le manque de formation des enseignantes et enseignants en pédagogie et en évaluation des apprentissages pouvaient influencer la note finale des stagiaires en Soins infirmiers. De plus, nous avons remarqué que plusieurs éléments rendaient difficile l'évaluation de l'ensemble des stagiaires de façon équitable durant une même session, comme par exemple la diversité des patientes et patients (diagnostics, âge et antécédents médicaux des patientes et patients, *etc.*), ainsi que les milieux de stage différents (département de médecine ou de chirurgie, cardiologie, pneumologie, gastro-entérologie, *etc.*). Nous nous sommes donc questionnée sur une façon qui permettrait une évaluation équitable de l'ensemble des compétences attendues chez des stagiaires dans le cadre de leurs stages en Soins infirmiers.

La présentation de cet essai est organisée en quatre chapitres. Au premier chapitre, la problématique est présentée en trois sections. Dans la première section, le contexte de l'essai présente globalement le stage et, plus précisément, les stages dans

le programme d'études collégial Soins infirmiers ainsi que les stages réalisés au Cégep Édouard-Montpetit. La seconde section, consacrée au problème de l'essai, aborde des difficultés reliées à l'évaluation des stagiaires, puis des difficultés liées à l'observation en stage, selon des auteurs du domaine de l'éducation et de la santé. La troisième et dernière section décrit notre question générale de l'essai.

Le cadre de référence, présenté au second chapitre, est lui aussi divisé en trois sections distinctes. La première section offre une recension d'écrits autour de la notion d'évaluation des apprentissages en stage. Pour ce faire, nous abordons tout d'abord le processus d'évaluation des apprentissages, pour ensuite se pencher sur l'approche par compétences, puis sur l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Nous voyons par la suite la notion d'évaluation formative, ainsi que celle d'évaluation certificative. Nous poursuivons avec l'observation en stage, ainsi que les rôles des enseignantes et enseignants dans l'évaluation des stagiaires. La deuxième section expose les grilles d'évaluation en stage. Nous abordons alors la liste de vérification et la grille d'appréciation. Nous voyons par la suite la grille d'évaluation à échelle descriptive, ainsi que les qualités et valeurs qui guident l'élaboration d'une grille d'évaluation. Nous décrivons ensuite les critères, ainsi que les indicateurs d'une grille d'évaluation, pour poursuivre avec les étapes de conception d'une grille d'évaluation formative, d'une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique et d'une grille d'évaluation à échelle descriptive hybride. Nous terminons finalement le second chapitre en formulant les deux objectifs spécifiques de cet essai.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie utilisée pour répondre aux objectifs spécifiques de l'essai. Nous y présentons l'approche méthodologique, dans laquelle nous exposons la posture épistémologique de la chercheuse ainsi que le type d'essai. Nous voyons par la suite les participantes et les participants à l'essai, c'est-à-dire leur taux de participation ainsi que leurs caractéristiques. Nous poursuivons avec les techniques et instruments de collecte de données retenus, soit le questionnaire de validation, l'entrevue semi-dirigée, ainsi que le journal de bord. La quatrième section

de ce chapitre porte sur les considérations éthiques de la recherche, soit le consentement libre et éclairé, l'anonymat et la confidentialité ainsi que la certification éthique. Nous abordons par la suite les moyens retenus pour assurer la rigueur et la scientificité de l'essai, soit la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité, la confirmation ainsi que la triangulation. La section suivante décrit le déroulement de l'essai, c'est-à-dire l'échéancier de l'opérationnalisation, ainsi que l'opérationnalisation de l'essai en soi. Le chapitre se termine avec la démarche d'analyse des données, ainsi que les limites de l'essai.

Les données recueillies lors de la collecte des données sont présentées et analysées au quatrième et dernier chapitre de l'essai. Nous y retrouvons premièrement la présentation et l'interprétation des données quantitatives recueillies en lien avec les questionnaires de validation. En second lieu, nous présentons et interprétons les données qualitatives recueillies grâce aux deux questionnaires de validation et aux entrevues semi-dirigées. Pour ce faire, nous avons regroupé les données en six catégories, qui émergent du cadre de référence, soit : clarté et progression des critères et des échelons, cohérence, facilité d'utilisation, rétroaction aux stagiaires, objectivité, justice et équité de l'évaluation et appréciation globale. Nous y retrouvons finalement la synthèse des résultats de l'essai.

La conclusion de cet essai permet d'en faire la synthèse pour en ressortir les faits saillants, de présenter ses limites et de proposer quelques pistes pour de futures recherches.

PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre exposera, d'une part, le contexte de l'essai dans lequel nous présenterons une description du stage, plus particulièrement les stages dans le programme d'études collégial Soins infirmiers, ces stages réalisés au Cégep Édouard-Montpetit, ainsi que les milieux de stage qui accueillent les stagiaires. D'autre part, une présentation du problème de l'essai exposera les difficultés reliées à l'évaluation des stagiaires et à l'observation en stage selon des auteurs du domaine de l'éducation et de la santé. À la fin de ce chapitre, nous formulerons la question générale de l'essai, suite à un résumé de l'ampleur de la tâche d'évaluation des apprentissages des stagiaires en Soins infirmiers.

Tout comme Deschamps (2015), nous tenons à apporter une précision sur le nom du Collège Édouard-Montpetit qui est devenu, le 20 août 2013, le Cégep Édouard-Montpetit. Cette nouvelle appellation sera utilisée tout au long de cet essai, sauf dans le cas de références produites avant cette date.

1 LE CONTEXTE DE L'ESSAI

Afin de permettre de préciser le contexte de l'essai, le stage en général, les stages dans le programme Soins infirmiers ainsi que les stages en Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit et les milieux de stage qui y sont associés seront décrits. L'évaluation des apprentissages en stage étant au cœur de cet essai, nous nous attarderons seulement sur les stages, plutôt que sur les cours théoriques ou les laboratoires.

Le programme d'études de Techniques infirmières (180.00) a été mis en œuvre à l'automne 1969. Il a été révisé à quelques reprises, pour arriver à la version actuelle qui date de 2007 (180-A0), intitulé Soins infirmiers (Gouvernement du

Québec, 2008). La formation spécifique (cours qui se donnent seulement dans le programme Soins infirmiers) comporte 22 compétences (voir Annexe A), répartis à l'intérieur des cours selon l'élaboration locale, au Cégep Édouard-Montpetit, du programme d'études. Ce programme est considéré comme étant la formation initiale en Soins infirmiers au Québec¹.

1.1 Le stage

Qu'est-ce qu'un stage? Desrosiers (2009) le décrit comme une période de formation pratique faisant partie d'un programme de formation et ayant lieu dans un milieu de travail. Il s'agit d'une expérience d'apprentissage qui doit être supervisée et qui vise l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qui sont nécessaires à l'exercice de la profession (*Ibid*, 2009). Le stage a aussi pour but d'initier les stagiaires à la profession et de leur permettre d'acquérir des expériences dans le milieu de travail, ce qui favorise l'intégration des apprentissages (*Ibid*, 2009). Le stage est donc un moyen d'apprentissage, qui permet d'aider les stagiaires à atteindre les objectifs du programme de formation (Ménard et Gosselin, 2015).

Le stage peut se dérouler sous la supervision d'un milieu d'enseignement, (représenté par une superviseuse ou un superviseur de stage) ou d'un milieu professionnel (représenté par des maîtres de stage) (Comité consultatif sur la tâche, 2013a). C'est par exemple le cas pour les stages, en milieux hospitaliers, dans les programmes universitaires accueillant des étudiantes et des étudiants qui commencent leur formation dans le domaine infirmier, c'est-à-dire le programme de Sciences infirmières. Le stage peut aussi se dérouler seulement sous la supervision d'une

¹ À la suite de leur formation collégiale, les finissantes et les finissants, possédant un diplôme d'études collégiales (DEC) de trois ans, ont maintenant la possibilité d'obtenir un baccalauréat (BAC) en Sciences infirmières en moins de temps (2 ans), grâce à la collaboration entre les collèges et les universités du Québec qui ont créé les passerelles DEC-BAC. Le but premier de la passerelle DEC-BAC est d'éviter les dédoublements au niveau des notions apprises, tout en permettant un meilleur arrimage entre le programme DEC et le programme BAC et finalement, l'obtention d'un diplôme universitaire en cinq ans. Les études sont ainsi allégées, puisque certains crédits du collégial sont considérés comme des équivalences au niveau universitaire (Cégep de Sherbrooke, 2017; Université Laval, 2017)

enseignante ou d'un enseignant du milieu d'enseignement, comme c'est le cas dans le cadre des stages dans le programme d'études collégial en Soins infirmiers (Comité consultatif sur la tâche, 2013a).

Plusieurs stages se déroulent à l'extérieur de l'établissement d'enseignement, par exemple les stages en Soins infirmiers qui s'effectuent dans un centre hospitalier (Comité consultatif sur la tâche, 2013a).

Pour Fortin (1984), le stage représente une expérience, sous supervision, de la profession à l'étude. Il fait partie d'un programme de formation et se déroule dans un milieu de travail potentiel pour les stagiaires. Il permet ainsi aux stagiaires d'expérimenter le monde du travail de façon globale et d'être confrontés à différentes situations de la vie professionnelle. Il vise, entre autres, à permettre aux stagiaires de comprendre et d'analyser des situations diverses et complexes, tout en s'adaptant et en démontrant ainsi ses apprentissages. Ses objectifs ainsi que les conditions dans lequel il se déroule sont planifiés d'avance.

Le stage supervisé représente souvent la première véritable occasion pour les stagiaires de se mettre dans la peau de la professionnelle ou du professionnel qu'ils ont choisi de devenir, de commencer à réfléchir à sa façon, d'être confronté au genre de problèmes que la professionnelle ou le professionnel rencontre chaque jour. C'est la raison pour laquelle le stage est souvent perçu par les stagiaires comme l'activité d'apprentissage la plus significative et la plus marquante de la formation. Le stage est rempli de défis et peut être vu comme la pierre angulaire de la formation, entre autres à cause du nombre d'heures y étant accordées dans plusieurs programmes d'études (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2012). Dans le cas du programme collégial Soins infirmiers, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport alloue un maximum de 1035 heures pour les stages sur un total de 2145 heures pour la formation spécifique (Gouvernement du Québec, 2008), ce qui représente presque 50 % du total d'heures du programme d'études. Les stagiaires en Soins infirmiers réalisent ainsi des

apprentissages et développent les compétences attendues dans le programme, en situation réelle pendant de nombreuses heures.

De façon globale, le stage est décrit comme une activité d'apprentissage pratique, offerte en collaboration avec le milieu d'enseignement et le milieu professionnel. Le stage supporte les stagiaires dans leur processus d'apprentissage et de construction des différents types de savoirs (savoir-être, savoir-faire, savoir). Il complète la formation acquise grâce au milieu d'enseignement et permet aux stagiaires d'expérimenter les habiletés apprises dans des tâches authentiques et de faire le lien entre leurs connaissances et leur pratique professionnelle (Ménard et Gosselin, 2015).

Gosselin (2010) spécifie, quant à elle, que le stage doit se dérouler dans un contexte le plus près possible de la réalité du marché du travail. Par contre, le stage se différencie de la réalité principalement par le fait qu'il est associé à un processus d'évaluation. Ainsi, cette évaluation peut amener les stagiaires à se comporter différemment de ce qu'ils feraient dans une situation réelle. L'auteure décrit le stage comme

une période de temps allouée à l'intérieur d'un programme de formation et durant laquelle un élève se retrouve dans un milieu réel de travail [...] amène l'élève à relever des défis qui lui permettront de faire face à la réalité de sa profession et de faciliter sa transition du collège au marché du travail (Gosselin, 2010, p. 4).

Nous considérons que cette description du stage reflète bien la réalité des stages en Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit. En effet, le stage vise à permettre aux stagiaires d'atteindre leurs objectifs de formation. De plus, le stage avec présence de patientes et patients est nécessaire dans plusieurs programmes d'études techniques, comme par exemple dans le cas des programmes d'études de Soins infirmiers et de Techniques d'hygiène dentaire, afin de permettre aux stagiaires d'effectuer certains des actes exigés dans l'exercice de leur future profession (Desrosiers, 2009). Il permet donc aux stagiaires d'acquérir les compétences nécessaires à celle-ci

(Gosselin, 2010). Dans la prochaine section, nous décrirons brièvement le contexte des stages dans le programme d'études collégial Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit.

Afin d'en faciliter la lecture, nous utiliserons, tout au long de cet essai, les termes « enseignante ou enseignant » pour désigner la personne qui accompagne et évalue les stagiaires sur le terrain pendant leur formation pratique. En effet, plusieurs termes existent, dans les milieux de stage, pour nommer la personne qui accompagne les stagiaires (par exemple, accompagnatrice et accompagnateur, clinicienne et clinicien, éducatrice et éducateur clinique, enseignante associée et enseignant associé, enseignante praticienne et enseignant praticien, évaluatrice et évaluateur, maître associé, maître de stage, observatrice et observateur, professionnelle et professionnel du milieu, *etc.*) (Gosselin, 2013; Ménard et Gosselin, 2015). Puisque, dans le programme collégial Soins infirmiers, l'enseignante ou l'enseignant accompagne les groupes de stagiaires sur place dans le milieu de stage (Comité consultatif sur la tâche, 2013a), nous avons choisi les termes « enseignante ou enseignant » qui nous semblent plus appropriés dans le cadre de cet essai. Finalement, toujours dans le but d'en faciliter la compréhension de la lectrice ou du lecteur, nous avons privilégié le terme « stagiaires », qui désignera les étudiantes et étudiants qui sont en stage, ainsi que les termes « patientes et patients », qui désigneront les personnes qui reçoivent des soins dans des établissements de santé.

1.2 Les stages dans le programme d'études collégial de Soins infirmiers

Les stagiaires en Soins infirmiers sont placés dans un contexte leur permettant de développer les compétences attendues, puisque celles-ci se développent en situation réelle ou authentique (Desrosiers, 2009). Puisque les stages en Soins infirmiers se déroulent dans les milieux de santé, donc en situation authentique de travail, les stagiaires sont bien positionnés pour développer les compétences attendues dans le programme d'études (Desrosiers, 2009; Dorais, 2009).

Phaneuf (2004) décrit pour sa part les stages en Soins infirmiers d'une façon intéressante lorsqu'elle spécifie que chaque journée de stage devrait permettre à chaque stagiaire, selon son degré de formation, de développer son rôle infirmier par la mise en place des compétences pertinentes aux différentes situations de plus en plus complexes. Cette vision du stage en Soins infirmiers nous semble tout à fait adaptée à notre réalité au Cégep Édouard-Montpetit.

1.2.1 Les stages dans le programme d'études Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit

Pour l'ensemble des stages du programme d'études Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit, les groupes de stage comportent généralement six stagiaires chacun. Chaque groupe de stage est associé à une enseignante ou un enseignant qui est sur place, à l'hôpital, avec eux, en tout temps lors des journées de stage (Collège Édouard-Montpetit, 2012). Les stagiaires ont généralement une patiente ou un patient à leur charge pour les trois à quatre premières sessions, pour ensuite augmenter à deux ou trois patientes ou patients par stagiaire au cours des dernières sessions de la formation, dépendamment de la lourdeur des cas ainsi que des capacités de chaque stagiaire (Comité consultatif sur la tâche, 2013b).

Dans le texte qui suit, nous présentons le déroulement des stages que les stagiaires doivent effectuer pendant les six sessions du programme d'études Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit.

Dès la première session, les stagiaires, dans le stage en Soins infirmiers 1 (30 heures), apprennent à se familiariser avec le milieu hospitalier et le rôle de l'infirmière ou de l'infirmier. Ensuite, dans le stage en Soins infirmiers 2 (75 heures), les stagiaires apprennent à exécuter différentes tâches de l'infirmière ou de l'infirmier, comme par exemple préparer les médicaments de façon sécuritaire, ou faire l'évaluation d'une patiente ou d'un patient (Cégep Édouard-Montpetit, 2014a, 2014b).

À la troisième session du programme, il y a deux stages, soit celui en Médecine chirurgie 1 (75 heures) et celui en Périnatalité (75 heures). Pendant leur stage en Médecine chirurgie 1, les stagiaires donnent des soins aux personnes hospitalisées sur des unités de médecine et/ou de chirurgie (comme pour l'ensemble des stages de Médecine chirurgie), en poursuivant les apprentissages réalisés lors de la première année, tout en ajoutant des connaissances sur de nouvelles pathologies et en apprenant de nouvelles méthodes de soins, ainsi qu'un début d'organisation du travail. Les soins donnés sur ces unités sont très variés, comme par exemple des ponctions veineuses, l'administration de médication par différentes voies, l'évaluation de l'état de santé des personnes et l'intervention en fonction de celui-ci. Pendant le stage en Périnatalité, les stagiaires sont en contact avec les mères et leurs bébés naissants. Ils font donc le suivi spécifique à ce type de clientèle (Cégep Édouard-Montpetit, 2014c, 2014d).

Lors de la quatrième session, il y a aussi deux stages, soit celui en Médecine chirurgie 2 (75 heures) et celui en Pédiatrie (75 heures). Pendant le stage en Médecine chirurgie 2, les stagiaires continuent à développer leur dextérité, leur organisation ainsi que leur jugement clinique, tout en ajoutant de nouvelles cordes à leur arc, comme par exemple l'installation d'un cathéter intraveineux ou le développement du jugement clinique plus poussé. Pour ce qui est du stage en Pédiatrie, les stagiaires font tous les soins nécessaires à une clientèle âgée de 0 à 18 ans, peu importe la pathologie (Cégep Édouard-Montpetit, 2014e, 2014f).

En cinquième session, on retrouve trois stages, soit celui en Médecine chirurgie 3 (105 heures), en Soins ambulatoires (75 heures) et en Soins de longue durée (120 heures). Lors du stage en Médecine chirurgie 3, les stagiaires doivent développer de plus en plus d'autonomie, d'organisation et de jugement clinique, tout en faisant face à des cas plus complexes, ou à un nombre plus important de patientes ou patients. Lors du stage en Soins ambulatoires, les stagiaires sont confrontés à des personnes qui reçoivent des soins sans être hospitalisées, par exemple en chirurgie d'un jour ou à la clinique santé du cégep. Pendant le stage en Soins de longue durée,

les stagiaires ont sous leurs soins des personnes qui nécessitent des soins pendant de longues périodes, comme par exemple les personnes âgées vivant dans un Centre d'hébergement et de soins de longue durée (CHSLD) (Cégep Édouard-Montpetit, 2014g, 2014h, 2014i).

Finalement, la sixième et dernière session du programme d'études comprend deux stages, soit celui en Médecine chirurgie 4 (150 heures) et celui en Santé mentale (135 heures). Pendant le stage en Médecine chirurgie 4, les stagiaires peuvent intégrer l'ensemble des compétences acquises pendant leurs trois années d'études pour prodiguer des soins de plus en plus complets à une clientèle de plus en plus complexe. Pendant le stage en Santé mentale, les stagiaires sont confrontés à des patientes et des patients ayant des problématiques au niveau de la santé mentale, comme par exemple la dépression ou la schizophrénie (Cégep Édouard-Montpetit, 2014j, 2014k). La compétence ministérielle touchée pour le cours Santé mentale est décrite en entier à l'Annexe B (Gouvernement du Québec, 2008). Pour aider la lectrice et le lecteur à comprendre la répartition des stages, Annexe C démontre celle-ci selon les sessions du programme et donne une brève description de chacun des cours.

1.2.2 Les milieux de stage associés au programme d'études Soins infirmiers du Cégep Édouard-Montpetit

Presque tous les cours de la formation spécifique en Soins infirmiers (cours qui se donnent seulement dans le programme Soins infirmiers) comportent des stages, sauf le dernier cours du programme, qui est un séminaire d'intégration visant à faire un retour sur l'ensemble du contenu du programme. Les stages se font principalement aux centres hospitaliers Charles-Lemoyne et Pierre-Boucher, ainsi que dans quelques CHSLD de la Rive-Sud de Montréal (Gouvernement du Québec, 2007). L'utilisation de ces milieux est faite en raison principalement de la proximité, mais aussi des ententes de répartition des milieux de stage pour l'ensemble de la province, afin d'utiliser au maximum les ressources disponibles pour effectuer des stages en Soins infirmiers, selon les spécialités visées par chaque cours (Gouvernement du Québec,

2007). Dans les cas où les milieux de stage manquent sur la Rive-Sud de Montréal, comme c'est parfois le cas pour des spécialités telles que la pédiatrie, des stages peuvent se faire à Montréal dans des centres spécialisés comme l'Hôpital Ste-Justine. Le cadre opérationnel pour la coordination des places de stages en Montérégie décrit la procédure à suivre pour la répartition des stages (Gouvernement du Québec, 2007).

Après avoir décrit le contexte de formation que sont les stages ainsi que les stages en Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit, nous aborderons, dans la prochaine section, le problème de l'essai. Dans le cadre de cet essai, les difficultés décrites seront présentées seulement sous l'angle vécu par les enseignantes et les enseignants.

2 LE PROBLÈME DE L'ESSAI

Afin de bien détailler le problème de l'essai, nous décrirons plusieurs difficultés relevées en lien avec l'évaluation des stagiaires, soit le stress vécu par les enseignantes et enseignants, les difficultés reliées à la responsabilité professionnelle d'évaluer des enseignantes et enseignants, ainsi que les difficultés reliées à l'évaluation des compétences chez les stagiaires. Nous aborderons par la suite les difficultés relatives à l'observation en stage, dont les erreurs de subjectivité reliées à l'observation en stage, les difficultés associées à l'environnement du stage ainsi que les difficultés liées à l'absence d'outils d'évaluation valides.

2.1 Les difficultés reliées à l'évaluation des stagiaires

Il est difficile d'évaluer les apprentissages des stagiaires par leur seule et unique observation en situation de stage. En effet, pour évaluer le développement des compétences attendues pendant la formation, il convient d'utiliser plusieurs modalités d'évaluation des apprentissages (travaux, examens, portfolio, autoévaluation, *etc.*). En effet, il est toujours préférable d'évaluer le parcours de formation, plutôt qu'un seul élément de celle-ci (Dorais, 2009; Martin, 2012; Ménard et Gosselin, 2015).

Dorais (2009), spécifie à cet effet que « l'utilisation de plus d'une méthode d'évaluation s'avère nécessaire en soins infirmiers pour une évaluation valide et fidèle » (p. 81). Étant donné les nombreuses difficultés associées à l'évaluation des apprentissages, telles que le stress vécu par les enseignantes et les enseignants, lors de l'exercice du jugement et de la prise de décision (Leroux et Bélair, 2015), les difficultés reliées au rôle d'évaluatrice ou d'évaluateur, ainsi que les difficultés reliées à l'évaluation des apprentissages chez les stagiaires, les enseignantes et enseignants vivent beaucoup de stress en lien avec l'évaluation des stagiaires. C'est ce que nous verrons à la section suivante.

2.1.1 Le stress vécu par les enseignantes et les enseignants

L'une des difficultés majeures en lien avec l'évaluation des stagiaires a trait aux sentiments que celle-ci fait vivre aux enseignantes et enseignants. Certains auteurs se sont penchés sur la question, dont Desautels, Gohier et Jutras (2015), Durand (2012), Gosselin (2010), Howe et Ménard (1994), Leroux et Bélair (2015) et Ménard et Gosselin (2015). Il ressort de leurs écrits que plusieurs enseignantes et enseignants ressentent un malaise et une insatisfaction en lien avec le fait de poser un jugement ou de rendre une décision, lors de l'évaluation des stagiaires, principalement dans un contexte sommatif ou certificatif. L'évaluation augmente ainsi le niveau de stress, de fatigue, de pression et de préoccupation vécu par les enseignantes et les enseignants (Ménard et Gosselin, 2015). De plus, ceux-ci trouvent difficile de concilier leur rôle d'accompagnatrice ou d'accompagnateur avec leur rôle d'évaluatrice ou d'évaluateur, ce qui peut, entre autres, entraîner des dilemmes éthiques (Desautels, Gohier et Jutras, 2015). Pour cette raison, ils peuvent avoir tendance à l'indulgence et à donner une chance aux stagiaires. Cette tendance peut même pousser certains enseignantes ou enseignants à accorder une réussite en stage à des stagiaires qui auraient dû échouer (Desautels, Gohier et Jutras, 2015; Ménard et Gosselin, 2015). De plus, les enseignantes et enseignants craignent souvent de valider une compétence qui pourrait par la suite être invalidée dans des circonstances différentes. Par exemple,

dans le cas d'une méthode de soins, qui pourrait être évaluée comme réussie dans une situation précise, pour ensuite être évaluée comme échouée dans un stage subséquent (Durand, 2012).

Pour toutes ces raisons, la responsabilité professionnelle qui implique l'exercice du jugement amène une tension chez les enseignantes et les enseignants jusqu'au moment de l'évaluation finale (Leroux et Bélair, 2015). Ce double rôle peut créer bien des préoccupations aux enseignantes et enseignants qui doivent l'assumer (Gosselin, 2010). En effet, quelle pression pour l'enseignante ou l'enseignant! Et s'il faisait échouer des stagiaires qui auraient dû réussir? Ou à l'inverse, réussir des stagiaires qui auraient dû échouer? Plusieurs auteurs se sont penchés sur ce sujet, dont Desautels, Gohier et Jutras (2015), Howe et Ménard (1994), ainsi que Ménard et Gosselin (2015). On peut retenir de ces écrits les questions présentes chez l'enseignante ou l'enseignant en lien avec les effets possibles associés à l'échec, par exemple au niveau de l'estime de soi des stagiaires, ou encore sur leur futur parcours scolaire, personnel ou professionnel. Comment le mentionnent si bien Ménard et Gosselin (2015) « Comment s'assurer que le verdict d'échec ou de réussite est justifié? » (p. 585). Nous verrons donc à présent les difficultés plus spécifiques associées au rôle d'évaluation des apprentissages par l'enseignante et l'enseignant.

2.1.2 Les difficultés reliées à la responsabilité professionnelle d'évaluer des enseignantes et enseignants

L'une des difficultés vécues par les enseignantes et les enseignants dans leur rôle d'évaluatrice ou d'évaluateur est liée à leur responsabilité professionnelle (Leroux et Bélair, 2015). Lorsque cette situation se produit, le rôle d'évaluatrice ou d'évaluateur peut ne pas être joué de façon convenable. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant pourrait essayer constamment de prendre les stagiaires en défaut, ou encore manquer de disponibilité pour les stagiaires. Cette situation pourrait amener des stagiaires à réussir alors que les compétences ne sont pas atteintes, ou encore l'inverse, c'est-à-dire des stagiaires qui échouent alors qu'ils atteignent les compétences (Lepage et Gervais, 2013).

Il pourrait aussi y avoir une difficulté au niveau de la relation interpersonnelle entre l'enseignante ou l'enseignant et les stagiaires, comme par exemple un manque de confiance mutuelle, ce qui pourrait compromettre toute la relation de confiance et biaiser l'évaluation (Lepage et Gervais, 2013).

On risque aussi retrouver comme difficulté, lors de l'évaluation des stagiaires, que celle-ci soit teintée par les valeurs personnelles de l'enseignante ou de l'enseignant. Ceci pourrait alors créer un obstacle, puisque cela pourrait engendrer un manque d'objectivité lors de l'évaluation ou alors un risque de subjectivité. Les enseignantes et enseignants peuvent d'ailleurs éprouver des difficultés à poser un jugement et prendre une décision en raison de la subjectivité de l'évaluation des apprentissages en situation de stage. En effet, étant donné la complexité des performances en stage, il est important d'effectuer une collecte de données complète pour pouvoir évaluer les apprentissages des stagiaires et se rendre compte du degré de développement de leurs compétences (Gosselin, 2010).

Autre point en lien avec les difficultés vécues par l'enseignante ou l'enseignant : la formation en pédagogie et en évaluation des compétences. Plusieurs auteurs se sont positionnés sur cet obstacle, dont Brunet (2009), Desrosiers (2009), Gagnon (2013), Gosselin (2010), Howe et Ménard (1994) et Ménard et Gosselin (2015). En effet, l'enseignante ou l'enseignant qui n'a jamais reçu de formation en pédagogie ou en évaluation des compétences risque d'avoir plus de difficulté à évaluer les apprentissages des stagiaires. Comme le mentionne Desrosiers (2009) à ce sujet, à cause de la pénurie actuelle d'infirmières et d'infirmiers, il est difficile pour les établissements d'enseignement de recruter des enseignantes et enseignants en soins infirmiers. Ainsi, les infirmières et infirmiers engagés comme enseignantes et enseignants en soins infirmiers sont des experts dans leurs domaines respectifs, mais très peu possèdent des notions de pédagogie et d'évaluation des apprentissages.

Desrosiers (2009), Gagnon (2013) et Howe et Ménard (1994) déplorent quant à eux le fait que la formation des enseignantes et enseignants en matière d'évaluation

des compétences soit facultative dans l'enseignement au collégial. Il faut savoir que l'enseignante ou l'enseignant n'enseignera pas non plus nécessairement dans son domaine d'expertise, puisque les tâches sont attribuées en fonction de l'ancienneté, et non de l'expertise en soins infirmiers. Ainsi, une enseignante ou un enseignant pourrait par exemple se retrouver à enseigner en Santé mentale, alors que son expertise se situe en Pédiatrie (Association des enseignantes et enseignants en soins infirmiers au collégial du Québec, 2001). De son côté, Brunet (2009) mentionne que, bien souvent, les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants réalisent leur tâche en enseignement en utilisant le système essais et erreurs. Ainsi, leur inexpérience fait qu'elles et ils connaissent peu les attentes du milieu de l'enseignement, ce qui est la difficulté la plus fréquemment observée chez les enseignantes et enseignants débutant dans le domaine des Soins infirmiers. De cette façon, des infirmières et infirmiers experts deviennent des enseignantes et enseignants novices en Soins infirmiers. Comment s'attendre à ce que les enseignantes et enseignants sachent réaliser une évaluation efficace des compétences attendues chez les stagiaires sous leur charge sans aucune formation à cet effet (Brunet, 2009)?

Ainsi, comme aucune formation en pédagogie n'est obligatoire pour enseigner, et donc pour évaluer au collégial, les enseignantes et enseignants sont souvent mal préparés à évaluer les apprentissages des stagiaires (Brunet, 2009), surtout lorsqu'il est question de sanctionner un échec et ce, même s'ils ont accompagné les stagiaires tout au long d'un stage (Brunet, 2009; Howe et Ménard, 1994). Ce fait est particulièrement vrai dans le cas où les enseignantes et enseignants sont des novices dans le domaine de l'enseignement (Desrosiers, 2009; Gosselin, 2010).

Pour toutes ces raisons, plusieurs auteurs, dont Brunet (2009), Desrosiers (2009), Howe et Ménard (1994) et Scallon (2004a), recommandent fortement une formation destinée aux enseignantes et enseignants en lien, entre autres, avec l'évaluation des apprentissages dans le cadre d'une approche par compétences, afin de mieux les préparer à leurs fonctions d'évaluatrice ou d'évaluateur.

Certains auteurs, dont Desbiens et Spallanzani (2013), Gosselin (2010), ainsi que Ménard et Gosselin (2015) ont abordé la difficulté à concilier les rôles d'accompagnement et d'évaluation des apprentissages vécue par plusieurs enseignantes et enseignants. Gosselin (2010) se demande plus spécifiquement comment l'enseignante ou l'enseignant peut combiner les rôles d'accompagnatrice ou d'accompagnateur et d'évaluatrice ou d'évaluateur en stage. Il semble qu'il soit possible de combiner ces deux rôles tout en produisant une évaluation juste des stagiaires. Par contre, une difficulté pourrait survenir si l'enseignante ou l'enseignant accordait trop d'importance à l'évaluation pour négliger les autres aspects de l'enseignement, ce qui pourrait ralentir le développement professionnel des stagiaires (Gosselin, 2010).

Maintenant que nous avons vu les difficultés associées au rôle d'évaluatrice et d'évaluateur de l'enseignante et de l'enseignant, nous nous pencherons plus attentivement sur le sujet des difficultés reliées à l'évaluation des compétences chez les stagiaires.

2.1.3 Les difficultés reliées à l'évaluation des compétences chez les stagiaires

L'évaluation des apprentissages cause régulièrement des difficultés aux enseignantes et enseignants lorsque vient le moment d'évaluer le développement et le degré de maîtrise des compétences (Leroux, 2009; Leroux et Mastracci, 2015) attendues chez les stagiaires. En effet, comment rendre une évaluation avec justesse? Comme les compétences ont tendance à être floues (complexes et difficiles à départager), leur évaluation pose de nombreux défis et difficultés aux enseignantes et enseignants qui doivent évaluer leur évolution et leur atteinte (Ménard et Gosselin, 2015). Ainsi, puisqu'ils ont tendance à se sentir mal outillés pour produire des évaluations justes et équitables, les enseignantes et enseignants recourent à différentes méthodes et instruments. De cette façon, ils peuvent choisir d'utiliser, à des fins d'évaluation, des interprétations, des estimations ou des approximations, qui manquent alors de précision (Gosselin, 2010).

L'évaluation des apprentissages porte en même temps sur la maîtrise des connaissances, sur le développement de certaines attitudes (par exemple le respect, la rigueur et le professionnalisme), habiletés (savoir-faire) ainsi que le jugement, les valeurs, et les qualités professionnelles, définis selon la profession. Le fait que plusieurs éléments doivent être pris en compte pour l'évaluation des apprentissages complique bien entendu le processus de l'évaluation et de la collecte de données, qui devient de plus en plus complexe, afin de permettre à l'enseignante ou à l'enseignant d'apprécier l'atteinte des compétences par les stagiaires. Ainsi, étant donné la complexité des performances en stage ou en contexte réel, il est important de faire une bonne collecte de données pour pouvoir évaluer les apprentissages des stagiaires et se rendre compte du degré d'atteinte de leurs compétences (Gosselin, 2010).

De son côté, Newble (2004) déplore la difficulté associée à l'incohérence des notes attribuées aux stagiaires dans diverses situations d'évaluation, entre autres, lorsque plusieurs évaluatrices et évaluateurs sont impliqués, ce qui rend les notes peu fiables et valides. Il mentionne aussi une difficulté liée aux biais introduits par les personnes qui évaluent, par exemple au niveau personnel, ou encore en lien avec le manque de standardisation de la tâche à effectuer par les stagiaires et des critères d'évaluation.

Une autre difficulté possible est que l'enseignante ou l'enseignant responsable de l'évaluation des stagiaires interprète à sa façon les exigences du stage, ou encore revoie la hiérarchie des critères en fonction de ses priorités personnelles. Une enseignante ou un enseignant pourrait ainsi attribuer plus de poids à certains éléments d'évaluation qu'à d'autres. Ainsi, deux enseignantes ou enseignants peuvent avoir une vision contradictoire des mêmes événements. Il est recommandé, à cet effet, une collaboration entre les différents enseignantes ou enseignants impliqués dans l'évaluation des apprentissages des stagiaires, afin d'être en mesure de fournir une évaluation cohérente (Lepage et Gervais, 2013).

Leroux (2009) relève par ailleurs certaines difficultés qui subsistent au regard du processus d'évaluation des compétences (Leroux, 2009; Romainville, 2011). La première difficulté réfère au manque de connaissances reliées à l'évaluation formative. La deuxième difficulté relève de l'utilisation de l'évaluation comme façon de faire étudier et travailler les stagiaires. Finalement, on retrouve le fait que compiler plusieurs notes pourrait permettre aux stagiaires d'atteindre la note de passage pour un cours sans avoir à démontrer la maîtrise de la compétence (Leroux, 2009). Il semble évident qu'il existe encore de nombreuses difficultés reliées à l'évaluation des apprentissages et que celle-ci continue à représenter un défi de taille pour les enseignantes et enseignants qui sont malheureusement peu formés à cet égard.

Il est primordial que l'évaluation des performances complexes, comme c'est le cas dans l'approche par compétences, se fasse dans des situations authentiques (Dorais, 2009). Les instruments reliés à l'évaluation des apprentissages devraient donc davantage porter sur des situations réelles plutôt que sur des connaissances mémorisées. Le stage diffère cependant de la tâche réelle par le fait que les stagiaires sont en processus d'évaluation en même temps qu'ils doivent effectuer la tâche demandée (Gosselin, 2010). À ce sujet, les stagiaires en Soins infirmiers mentionnent régulièrement qu'ils sont meilleurs, plus en contrôle et plus naturels, quand leur enseignante ou enseignant n'est pas à leurs côtés, parce qu'alors, ils se sentent évalués, ce qui leur cause un stress supplémentaire (St-Pierre, 2007).

2.2 Les difficultés reliées à l'observation en stage

L'observation vise à recueillir de l'information et doit se faire sans déranger ou modifier le processus. L'observation en stage est cependant difficile. Cette difficulté peut être associée, entre autres, au manque d'outils appropriés remarqué à tous les niveaux de formation. L'enseignante ou l'enseignant se doit donc d'utiliser, pour produire son évaluation, des données qui proviennent directement de l'observation. Malheureusement, cette appréciation peut rapidement devenir subjective si l'enseignante ou l'enseignant ne tient pas compte de divers facteurs. Ces facteurs, qui

seront vus plus tard, font qu'il devient très difficile pour l'enseignante ou l'enseignant d'être objectif lors de l'observation des stagiaires, et donc, lors de l'évaluation des apprentissages (Gosselin, 2010).

Bélair (2005) mentionne justement quelques difficultés reliées à l'observation. Effectivement, l'enseignante ou l'enseignant doit tenir compte de certains éléments qui peuvent sembler inobservables. Par exemple, les non-dits, les intuitions, les structures internes du milieu de stage, les imprévus, les spécificités de la clientèle, les pratiques de référence des stagiaires, comme par exemple celles de la personne de référence (comme l'enseignante ou l'enseignant associé, ou encore l'infirmière ou l'infirmier responsable de la patiente ou du patient). Ces difficultés peuvent amener l'enseignante ou l'enseignant à commettre des erreurs de subjectivité reliées à l'observation en stage, ce dont il sera question à la prochaine section.

2.2.1 Les erreurs de subjectivité reliées à l'observation en stage

Dumas (2007), Gosselin (2010), Ménard et Gosselin (2015), Morissette (1996) et Romainville (2011) soulèvent le risque que l'observatrice ou l'observateur soit sujet à certains préjugés dont il est important d'être conscient. Ces préjugés sont associés à des erreurs de subjectivité reliées à l'observation : l'effet de halo, les tendances personnelles, l'erreur de logique, l'effet des observations récentes, l'effet des comportements antérieurs et l'effet de contraste. Voici une brève description de ces différents éléments.

L'effet de halo est la tendance, pour l'enseignante ou l'enseignant, à évaluer de façon positive les stagiaires dont elle ou il a une perception positive, et négativement les stagiaires envers lesquels elle ou il aurait des préjugés négatifs. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant pourrait être influencé par l'apparence des stagiaires, leurs résultats précédents, ou encore leur langage (Gosselin, 2010; Ménard et Gosselin, 2015; Morissette, 1996).

Les tendances personnelles dépendent de la façon dont l'enseignante ou l'enseignant perçoit les objectifs fixés. Cela amènera l'enseignante ou l'enseignant à toujours avoir tendance à surévaluer ou sous-évaluer les stagiaires. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant de moindre expérience aura davantage tendance à être plus généreux, puisqu'elle ou il se base sur les progrès des stagiaires au lieu de l'atteinte réelle des objectifs, et a aussi tendance à rechercher davantage l'approbation des stagiaires (Gosselin, 2010; Ménard et Gosselin, 2015; Morissette, 1996).

L'erreur de logique se produit lorsque l'enseignante ou l'enseignant pose un jugement rapide sur des stagiaires à cause de certains éléments seulement, au lieu d'observer les comportements dans la globalité du stage. L'enseignante ou l'enseignant établit ainsi un lien entre deux variables non reliées. Par exemple, croire que les stagiaires seront excellents en stage à cause de leurs bonnes notes en théorie, ou encore établir un lien erroné entre une habileté et des comportements (Gosselin, 2010; Ménard et Gosselin, 2015; Morissette, 1996).

L'effet des observations récentes est une tendance reliée à la mémoire sélective des comportements récents des stagiaires plutôt qu'à l'ensemble du stage (Dumas, 2007; Gronlund et Waugh, 2009).

L'effet de contraste survient quand l'enseignante ou l'enseignant sous-évalue un stagiaire qui est observé immédiatement à la suite d'un autre stagiaire très performant. Cela se produit quand les repères de correction ne sont pas assez précis (Gosselin, 2010; Ménard et Gosselin, 2015; Morissette, 1996).

À présent que nous avons vu les erreurs de subjectivité les plus fréquentes pouvant influencer l'observation en stage, nous nous pencherons sur les difficultés spécifiquement associées à l'environnement du stage.

2.2.2 Les difficultés associées à l'environnement du stage

Plusieurs difficultés en lien avec l'évaluation des compétences sont associées à l'environnement du stage. L'environnement du stage est relatif au centre hospitalier ou au Centre d'hébergement et de soins de longue durée (CHSLD), ainsi que l'unité de soins où se déroule un stage. On retrouve entre autres, la difficulté à évaluer les stagiaires sur des bases identiques, les relations avec le milieu de stage et la dynamique du groupe de stage.

En premier lieu, on retrouve la difficulté, pour l'enseignante ou l'enseignant, à évaluer tous les stagiaires sur des bases identiques (expériences vécues identiques en stage). En effet, étant donné les différences importantes entre les expériences cliniques vécues par chaque stagiaire, il devient difficile d'évaluer les stagiaires sur les mêmes bases (Dumas, 2007). Selon Fortin (1984), les stagiaires sont régulièrement confrontés à des conditions d'apprentissage qui varient, comme par exemple le milieu, ou encore l'enseignante ou l'enseignant. Pour Gosselin (2010), la diversité qui caractérise les stages peut être une source de difficulté en lien avec l'évaluation. En effet, selon le milieu de stage, les stagiaires auront affaire à des clientèles différentes, et, par la même occasion, à des conditions d'apprentissage et d'évaluation différentes, ce qui fait que les stagiaires ne sont pas tous confrontés aux mêmes conditions de formation, ni d'évaluation (Desbiens, Spallanzani et Borges, 2013). Plus spécifiquement en Soins infirmiers, étant donné que les situations cliniques (état de santé et besoins de la patiente ou du patient) sont spécifiques à chaque personne, l'évaluation des apprentissages des stagiaires devient plus complexe, contrairement aux situations vécues en classe ou en laboratoire, qui peuvent être identiques, et facilitent donc l'évaluation des apprentissages (Dumas, 2007).

Tel que certains auteurs l'ont observé (Desrosiers, 2009; Dumas, 2007; Gosselin, 2010), il semble que, avec des apprentissages très variés d'une ou un stagiaire à l'autre pour un même stage, au cours d'une même session, il devient

difficile d'évaluer de façon équitable et équivalente les apprentissages réalisés ou les compétences acquises au cours de ce dit stage. En Soins infirmiers, les expériences cliniques (expériences vécues par les stagiaires dans le milieu de stage) varient beaucoup d'une ou un stagiaire à l'autre, selon certaines variables : le milieu de stage (centre hospitalier, unité de soins, quart de travail), ainsi que la clientèle disponible (médecine, chirurgie, pédiatrie, *etc.*) au moment du stage (Comité consultatif sur la tâche, 2013a).

À cet effet, Durand (2012) explique que, faute d'avoir pu choisir les expériences de stage permettant un maximum d'apprentissages de la part des stagiaires, les enseignantes et enseignants se voient parfois dans l'obligation de ne pas pouvoir évaluer certains éléments de compétence. Ainsi, le fait de ne pas rencontrer une situation clinique dans un hôpital ou sur une unité de soins, ou sur un quart de travail pourrait empêcher l'enseignante ou l'enseignant de faire une évaluation complète des compétences attendues pendant la formation chez des stagiaires. Par exemple, sur les unités de Santé mentale, dans laquelle les stagiaires réalisent un stage en fin de formation, les réunions multidisciplinaires (rencontres, avec plusieurs professionnels, tels la ou le médecin, l'infirmière ou l'infirmier, la travailleuse sociale ou le travailleur social, *etc.* visant à discuter de l'évolution d'une patiente ou d'un patient) se font à des moments précis, toujours de jour, et à une journée spécifique de la semaine selon les psychiatres responsables de chaque patiente ou patient. Ainsi, si les stagiaires ne sont pas à l'hôpital au moment des réunions multidisciplinaires, ils ne peuvent pas être évalués sur l'élément de compétence visant à évaluer la capacité des stagiaires à collaborer avec l'équipe de soins dans le but de résoudre des difficultés et de prendre des décisions éclairées (Cégep Édouard-Montpetit, 2014k). Ainsi, l'évaluation ne peut se faire qu'en lien avec les opportunités d'apprentissage (expériences de stage vécues) rencontrées dans les différents milieux de stage (Durand, 2012).

L'exposition des stagiaires aux différentes clientèles varie énormément aussi selon la période et l'endroit où ont lieu leurs stages (Association des enseignantes et

enseignants en soins infirmiers au collégial du Québec, 2001). De cette façon, il est possible, dans une unité de traumatologie, par exemple, d'avoir une journée de stage où les cas sont tous très légers, près d'avoir leur congé, de ne pas trouver de patientes ou de patients avec des solutés ou des pansements, alors que la semaine suivante, les cas disponibles sont très lourds, avec des drains, solutés, tractions, *etc.* L'Association des enseignantes et enseignants en soins infirmiers au collégial du Québec (2001) mentionne aussi à cet effet le roulement constant des clientèles et le niveau de complexité des soins qui n'est pas toujours à jour dans les documents de base (cardex) en lien avec les patientes et les patients, qui obligent régulièrement les enseignantes et enseignants à modifier leur planification. Ce fait, incontrôlable, amène des inégalités dans le type de patiente ou patient assigné à chaque stagiaire. Il est donc pratiquement impossible, pour une journée donnée, de s'assurer que tous les stagiaires réussissent à effectuer les mêmes apprentissages (Association des enseignantes et enseignants en soins infirmiers au collégial du Québec, 2001). Desrosiers (2009) souligne pour sa part que les stages sont lourds, que les journées de stage sont des courses effrénées dans un milieu stressant, avec trop de stagiaires par groupe de stage et donc, de patientes et de patients (dont les cas sont de plus en plus lourds, à cause d'une clientèle plus malade et âgée) sous la responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant (Comité consultatif sur la tâche, 2013b; Desrosiers, 2009). Tous ces éléments rendent la rétroaction et l'évaluation des compétences des stagiaires difficiles.

Au sujet des différents intervenantes et intervenants que nous retrouvons en stage (responsables des milieux de stage, mais aussi des superviseuses et superviseurs de stage, des enseignantes et enseignants, *etc.*), Gosselin (2010) souligne pour sa part qu'ils risquent de ne pas toujours être sur la même longueur d'ondes, entre autres au niveau de l'évaluation des apprentissages des stagiaires. Par exemple, dans le cas des stages en Soins infirmiers, les différents intervenantes et intervenants pourraient être vus comme les enseignantes et enseignants de stage, les collègues stagiaires, le personnel de l'unité de soins, *etc.* La diversité des intervenantes et intervenants peut

aussi mettre en lumière le fait que chacun peut avoir sa propre conception de la profession, et donc de la formation pour atteindre le stade de professionnel. Ces conceptions peuvent aller, ou non, dans le même sens que les compétences du programme Soins infirmiers (Gouvernement du Québec, 2008) à cet effet. Ces conceptions pourront sans aucun doute influencer leur façon d'évaluer les apprentissages des stagiaires (Desbiens, Spallanzani et Borges, 2013).

Une autre difficulté reliée aux milieux de stage relève du nombre de stagiaires par groupe de stage. En effet, plus les stagiaires sont nombreux, moins l'enseignante ou l'enseignant a de temps à consacrer à chacun d'eux (Comité consultatif sur la tâche, 2013b). Ainsi, les moments et la qualité de la rétroaction seront moindres, ce qui influe directement sur l'évaluation formative et certificative. De plus, l'enseignante ou l'enseignant pourra recueillir moins de données sur chaque stagiaire. Ainsi, il est souvent difficile, voire impossible de faire de la rétroaction, que ce soit dans l'action, ou sur l'action (Desrosiers, 2009). De cette façon, « le contexte de stage permet rarement de donner de la rétroaction promptement après l'action » (Desrosiers, 2009, p. 87). Ensuite, si une ou un stagiaire éprouve énormément de difficultés, ou encore qu'elle ou qu'il a des particularités (par exemple en lien avec des problèmes personnels, son âge, sa formation antérieure, son ethnie, des troubles d'apprentissage, *etc.*), cette stagiaire ou ce stagiaire aura besoin de plus d'encadrement, ce qui fait que les autres stagiaires recevront chacun moins d'attention de la part de l'enseignante ou l'enseignant, donc, moins de réponses à leurs questions, moins d'enseignement individualisé et, par conséquent, moins de rétroaction (Association des enseignantes et enseignants en soins infirmiers au collégial du Québec, 2001).

Cette section a permis d'identifier les difficultés reliées à l'environnement du stage. Dans la prochaine section, les difficultés reliées à l'absence d'outils d'évaluation seront exposées.

2.2.3 *Les difficultés reliées à l'absence d'instruments d'évaluation valides*

Dans plusieurs cas, les enseignantes et enseignants ont tendance à utiliser des « outils d'évaluation maison », préparés davantage grâce à leur expérience qu'à une formation dans le domaine de l'évaluation (Gosselin, 2010). Ces instruments ne permettent généralement pas une évaluation objective et se contentent souvent de commenter de façon générale les performances des stagiaires (Gosselin, 2010). Effectivement, il existe encore peu d'écrits sur le sujet de l'évaluation des stagiaires en Soins infirmiers au collégial, comme le souligne Dorais (2009). Gosselin (2010), ainsi que Ménard et Gosselin (2015) mentionnent pour leur part le fait qu'il existe peu d'écrits sur l'évaluation en stage. Le fait de manquer d'instruments d'évaluation des apprentissages des stagiaires bien définis pourrait empêcher l'enseignante ou l'enseignant de porter un jugement professionnel exempt de biais dont la subjectivité est balisée sur la performance des stagiaires (Ménard et Gosselin, 2015) en Soins infirmiers.

Tout ceci nous amène à résumer l'ampleur de la tâche d'évaluation des apprentissages des stagiaires en Soins infirmiers. Premièrement, les étudiants agissent souvent différemment quand ils sont évalués, entre autres à cause du stress, ce qui peut entraîner une diminution de la fiabilité des résultats de l'observation et, par conséquent, de l'évaluation. Deuxièmement, le stage présente plusieurs imprévus incontrôlables (Association des enseignantes et enseignants en soins infirmiers au collégial du Québec, 2001; Bélair, 2005; Dumas, 2007; Desbiens, Spallanzani et Borges, 2013) (roulement de clientèle, complexité variable des soins d'un stagiaire à l'autre...) ce qui amène automatiquement une certaine inégalité, donc injustice, dans l'évaluation, à cause de la différence entre les expériences vécues par chaque stagiaire. Le stage comporte généralement un nombre d'heures considérable, avec plusieurs stagiaires (en général six) (Comité consultatif sur la tâche, 2013b), ce qui laisse peu de temps pour l'enseignante ou l'enseignant à accorder à chaque stagiaire, particulièrement lorsque l'une ou l'un d'entre eux présente des difficultés particulières (personnelles, académiques, *etc.*). De plus, les milieux de stage sont

généralement peu adaptés aux besoins d'enseignement (peu d'espace, manque de temps pour la rétroaction rapide). Le manque d'instruments d'évaluation des apprentissages fiables et objectifs (Gosselin, 2010) nuit aussi à l'évaluation des stagiaires, ainsi qu'à la standardisation des notes. En effet, les instruments d'évaluation des apprentissages sont souvent construits « maison » par les enseignantes et enseignants qui se basent principalement sur leur intuition, ce qui tend à les rendre subjectifs et davantage basés sur les commentaires que sur les faits objectifs. L'évaluation se fait donc grâce à l'observation des stagiaires, mais l'une des bases de l'observation est de ne pas déranger (Bélair, 2005), ce qui est difficile en stage, puisque les milieux hospitaliers ne sont pas construits avec des miroirs comme dans d'autres domaines. L'enseignante ou l'enseignant qui souhaite observer des stagiaires doit donc le faire directement à leurs côtés, ce qui augmente le stress des stagiaires et peut modifier leur niveau de performance. Plusieurs préjugés sont aussi possibles, qui peuvent rendre l'observation, et par le fait même l'évaluation des apprentissages, subjective.

Telle que mentionnée plus haut, la difficulté, pour les enseignantes et enseignants, de concilier les rôles d'accompagnement et d'évaluation des apprentissages des stagiaires est majeure. En effet, plusieurs ressentent un stress en lien avec l'évaluation (Desautels, Gohier et Jutras, 2015; Durand, 2012; Gosselin, 2010; Ménard et Gosselin, 2015), ce qui entraîne un certain malaise ou insatisfaction relié au jugement et à la décision quant à l'atteinte des objectifs de stage par les stagiaires. Les enseignantes et enseignants se questionnent sur l'éthique en lien avec l'évaluation et craignent de se tromper dans l'évaluation des apprentissages des stagiaires (Durand, 2012). Plusieurs facteurs peuvent influencer cette crainte, dont le manque de qualités professionnelles, le manque de formation en pédagogie et en évaluation (Brunet, 2009; Desrosiers, 2009; Gagnon, 2013; Gosselin, 2010; Howe et Ménard, 1994; Ménard et Gosselin, 2015), la difficulté pour les établissements d'enseignement à trouver des enseignantes et enseignants compétents, ainsi que le peu de temps accordé à les former pour évaluer (entraîne un manque de précision

dans l'évaluation des apprentissages causé par l'interprétation, l'estimation et l'approximation des exigences de stage par les enseignantes et enseignants). Ces facteurs, associés à la complexité des performances à évaluer chez les stagiaires, à la collecte des données complexe causée par le grand nombre d'éléments à évaluer, ainsi que la possibilité que l'évaluation des apprentissages soit teintée par les valeurs de l'enseignante ou de l'enseignant, peuvent amener une évaluation davantage subjective. Tout ceci nous amène finalement à formuler la question générale de l'essai à la section suivante.

3 LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI

Plusieurs difficultés peuvent être associées au manque d'instruments d'évaluation des apprentissages valables, puisque les enseignantes et enseignants sont alors laissés avec leur seul jugement professionnel pour effectuer l'évaluation des apprentissages des stagiaires. Entre autres, on peut retrouver le risque d'erreur et le risque de subjectivité. Il pourrait aussi y avoir un risque qu'un comportement identique soit perçu, et donc évalué, différemment par des observatrices ou observateurs différents. De cette façon, si les enseignantes et enseignants ne disposent pas d'instruments de mesure adéquats et validés pour faire l'évaluation de ce qui est observé lors du stage, ils pourraient n'avoir d'autre choix que d'évaluer les performances des stagiaires de façon intuitive. Ceci amène un risque involontaire de favoritisme et/ou d'injustice de la part de l'enseignante ou de l'enseignant (Gosselin, 2010).

Certains instruments d'évaluation des apprentissages existants ne permettent pas la précision et l'objectivité de la part de l'enseignante ou de l'enseignant. Par exemple, un instrument pourrait seulement demander à l'enseignante ou l'enseignant de commenter les attitudes des stagiaires. Aussi, ce manque de précision entraîne chaque enseignante et enseignant à juger des performances des stagiaires selon sa façon propre. Le fait qu'il existe peu de méthodologies de construction de grilles d'évaluation des apprentissages et peu d'instruments d'évaluation des apprentissages

nuit sans aucun doute à l'évaluation des apprentissages précise, objective et juste. Ce manque d'instruments existants dans la littérature peut aussi amener les enseignantes et enseignants à concevoir eux-mêmes des instruments d'évaluation des apprentissages, qui sont justement construits par expérience (Gosselin, 2010).

Sans instruments d'évaluation des apprentissages adéquats, il arrive que deux enseignantes ou enseignants évaluent différemment la ou le même stagiaire. Desbiens et Spallanzani (2012a) font état de cette possibilité, surtout lorsque les personnes responsables de l'évaluation des apprentissages se sentent mal outillées pour effectuer cette tâche. Cela nous permet de ressortir l'importance d'avoir des instruments d'évaluation des apprentissages clairs. Borges et Séguin (2012) abordent d'ailleurs les difficultés de concertation entre les différents intervenants impliqués dans la réussite des stagiaires. En effet, des points de vue différents peuvent être observés, en lien, par exemple, avec des attentes distinctes envers les stagiaires. Cela pourrait être attribuable, entre autres, à une interprétation différente des critères d'évaluation des apprentissages en stage ou à une communication déficiente entre les personnes impliquées. Desbiens et Spallanzani (2012b) soulignent la problématique entraînée par le manque de documentation ou de précision dans celle-ci, de la part des personnes impliquées dans l'évaluation des apprentissages des stagiaires. En effet, cette lacune peut entraîner des difficultés importantes à poser un verdict sur la réussite ou l'échec des stagiaires. Ici, il y a aussi un risque que les stagiaires réussissent leur stage à cause d'un manque de documentation approprié, plutôt que grâce à une réelle atteinte des compétences.

En s'appuyant sur de nombreux auteurs du domaine de l'évaluation des apprentissages, Leroux et Mastracci (2015) recommandent comme instruments d'évaluation la grille d'évaluation à échelle descriptive analytique, ainsi que la grille d'évaluation à échelle descriptive globale pour l'évaluation d'une tâche complexe. Le stage est une tâche complexe, puisqu'il est une activité d'apprentissage pratique, qui supporte les stagiaires dans leur processus d'apprentissage et de construction des différents types de savoirs. Il permet aux stagiaires d'expérimenter les habiletés

appries dans des tâches authentiques et de faire le lien entre leurs connaissances et leur pratique professionnelle (Ménard et Gosselin, 2015). Le stage vise à permettre aux stagiaires d'atteindre leurs objectifs de formation et leur permet ainsi d'acquérir les compétences nécessaires à leur future profession (Gosselin, 2010). Selon Leroux et Mastracci (2015), la grille d'évaluation analytique permet « d'évaluer les dimensions spécifiques d'une tâche complexe [...], d'obtenir une information riche et variée » (p. 205). La grille d'évaluation globale permet quant à elle de « porter un jugement général sur la performance [...] qui vise à certifier la compétence » (*Ibid*, p. 206). Ces grilles seront décrites plus en détails au second chapitre de l'essai.

De son côté, Ménard (2005a) nous fait part de l'importance d'avoir des outils d'observation et d'évaluation clairs et permettant de récolter des informations valides sur les performances des stagiaires, dans le but de porter un jugement valable. Elle recommande à cet effet l'utilisation de la grille d'évaluation critériée à échelle descriptive.

Les difficultés vécues par les enseignantes et les enseignants lors de l'évaluation des apprentissages des stagiaires nous amènent à formuler la question générale de recherche : Comment concevoir une grille d'évaluation des apprentissages pour l'évaluation formative et une grille d'évaluation pour l'évaluation certificative des compétences de stagiaires de Soins infirmiers au collégial?

DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre vise à établir le cadre de référence sur lequel cet essai s'appuie. Ce chapitre est divisé en trois parties. Dans la première partie, axée sur la notion d'évaluation des apprentissages en stage, nous présenterons le concept de compétence, l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, la notion de l'évaluation formative et certificative en stage, pour ensuite exposer l'observation en stage ainsi que les rôles des enseignantes et enseignants dans l'évaluation des stagiaires. Dans la deuxième partie, nous présenterons les grilles d'évaluation utilisées en stage, soit la liste de vérification, la grille d'appréciation ainsi que les grilles d'évaluation à échelle descriptive analytique, globale, spécifique et générale. Nous exposerons aussi les qualités et les valeurs qui guident l'élaboration d'une grille d'évaluation, la description des critères et des indicateurs, puis les étapes de conception d'une grille d'évaluation formative, à échelle descriptive analytique et hybride, avant de terminer cette deuxième section par une synthèse du cadre de référence. La troisième partie de ce chapitre conclura le cadre de référence par la présentation des objectifs spécifiques de l'essai.

1 LA NOTION D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN STAGE

La notion d'évaluation des apprentissages en stage est complexe. C'est pourquoi nous tenons à décrire d'abord le concept de compétence. Nous détaillerons par la suite l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, en abordant le processus d'évaluation des apprentissages, l'approche par compétences, ainsi que l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Nous passerons par la suite aux notions d'évaluation formative et d'évaluation certificative, pour poursuivre avec l'observation en stage ainsi que les rôles des enseignantes et

enseignants dans l'évaluation des stagiaires. Débutons avec le concept de compétence.

1.1 Le concept de compétence

Plusieurs auteurs ont abordé et décrit le concept de compétence au fil des années, dont Allal (2002), Le Boterf (1994), Leroux (2009, 2015), Phaneuf (2004), Scallon (2004*a*) et Tardif (2006). Selon Le Boterf (1994) et Scallon (2004*a*), on peut reconnaître la compétence quand les stagiaires sont capables de gérer un ensemble de situations de façon efficace, tout en mobilisant ou en combinant les diverses ressources nécessaires à cette tâche. Plus précisément, Scallon (2004*a*) définit la compétence comme « la capacité, pour l'élève, de mobiliser ses propres ressources ou de faire appel spontanément à des ressources qui lui sont extérieures dans le but d'accomplir des tâches complexes d'une même famille » (p. 15). Le Boterf (1994) précise quant à lui que « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources » (p. 17).

Allal (2002) considère quant à elle qu'une compétence est « un réseau intégré et fonctionnel formé de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations fondé sur l'appropriation de modes d'interaction et d'outils socioculturels » (p. 80). Cette notion nous rejoint en Soins infirmiers quand on explique que le savoir, le savoir-être et le savoir-faire ont une grande influence sur la qualité de l'intervention infirmière auprès de la clientèle (Potter et Perry, 2010).

Tardif (2006) ajoute un élément intéressant au concept de compétence, c'est-à-dire que la compétence requiert un nombre important de ressources diverses (internes et externes). Elle se construit sur une longue période de temps et n'est jamais réellement terminée. Ainsi, la maîtrise de la compétence se raffine et se complexifie, elle est en constante évolution au fil du temps. La définition du concept de

compétence selon Tardif (2006) est la suivante : « Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 22).

Pour sa part, Phaneuf (2004) propose une façon d'évaluer si les stagiaires démontrent l'acquisition d'une compétence. Ainsi, on peut observer leur capacité à faire face à des situations semblables à celles retrouvées dans le milieu du travail. Les stagiaires doivent aussi percevoir adéquatement les difficultés rencontrées et tenir compte des différentes dimensions en cause, pour finalement mettre en place des actions appropriées et efficaces (Phaneuf, 2004). Cela nous semble être une bonne base pour l'évaluation des apprentissages des stagiaires, bien qu'il nous semble évident qu'il faudra préciser ces éléments si l'on souhaite les évaluer de la façon la plus objective possible.

Boucher et Ste-Marie (2013) soutiennent pour leur part que la construction des compétences doit être faite de façon progressive, c'est-à-dire dans un continuum d'apprentissage. Elle nécessite l'acquisition des connaissances, mais aussi leur application dans la réalité. Elle doit être planifiée depuis l'admission de l'étudiant dans son programme d'étude, jusqu'à sa certification en fin de programme. Ainsi, le parcours menant à la certification de la compétence doit être cohérent et intégré, et évaluer la compétence dans des situations réalistes, variées et significatives pour la profession.

De toutes les définitions présentées dans le cadre de cet essai, c'est celle de Leroux (2009) que nous retenons dans le cadre de cet essai : « La compétence se définit comme un savoir-agir complexe mobilisant et combinant un ensemble de ressources internes et externes pertinentes pour traiter avec succès des tâches complexes d'une même famille » (p. 75).

Cette définition nous apparaît la plus complète, car selon Leroux (2009)

Le concept de compétence suppose une mise en relation des différentes composantes qui s'intègrent et se combinent les unes aux autres et débouchent sur l'action. Dans la logique de présenter ses différentes constituantes, nous dirons que le concept de compétence suppose la mobilisation et la combinaison d'un ensemble de ressources, un savoir-agir complexe et une action finalisée et contextualisée (p. 63).

Leroux (2009) mentionne par ailleurs l'importance d'être en mesure de juger, parmi les diverses connaissances maîtrisées, lesquelles s'appliquent à une situation donnée. C'est ce qu'on appelle la mobilisation des connaissances. Pour les stagiaires en Soins infirmiers, il s'agira donc de mobiliser les connaissances pertinentes et de les utiliser dans une situation donnée, afin de démontrer ce que l'on appelle le jugement clinique en Soins infirmiers (Potter et Perry, 2010).

Leroux (2009), dans le cadre de sa thèse doctorale, a analysé des pratiques évaluatives d'enseignantes et enseignants dans une approche par compétences au collégial. Son analyse démontre que la majorité des enseignantes et enseignants utilisent plusieurs méthodes d'évaluation (questionnaires, examens, grilles d'évaluation...) pour un cours. De plus, plusieurs enseignantes et enseignants affirment se centrer sur l'apprentissage, ce qui les amène à adopter des pratiques d'évaluation en lien avec cette nouvelle perspective de l'apprentissage. Ainsi, les enseignantes et enseignants tendent à se distancier des façons plus traditionnelles d'évaluer les apprentissages, comme par exemple les examens, pour aller de plus en plus vers l'évaluation authentique des apprentissages. Les enseignantes et enseignants tendent ainsi à développer davantage des tâches complexes en lien avec les compétences à évaluer à l'intérieur de leurs cours.

Maintenant que le concept de compétence a été décrit, nous pouvons nous pencher sur l'évaluation des apprentissages associée à une approche par compétences, ce qui sera élaboré dans la section suivante.

1.2 L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences

Avant même d'aborder l'évaluation dans une approche par compétences, il est nécessaire d'examiner le processus d'évaluation des apprentissages en soi.

1.2.1 *Le processus d'évaluation des apprentissages*

L'évaluation des apprentissages est décrite par Leroux (2009) comme étant un processus systématique où l'enseignante ou l'enseignant doit compiler de l'information en lien avec l'apprentissage des stagiaires dans le but d'élaborer une appréciation de leur atteinte des compétences. Le processus d'évaluation des apprentissages est composé de quatre étapes distinctes (identification du but et du moment de l'évaluation, collecte et interprétation des données recueillies, jugement, décision), chacune d'entre elles impliquant plusieurs décisions à prendre par l'enseignante ou l'enseignant (Leroux, 2009).

Howe et Ménard (1993) et Leroux (2009) évoquent le fait que l'évaluation des apprentissages doit faire partie intégrante du processus pédagogique. Elle est donc une portion importante de l'enseignement comme de l'apprentissage. Cela fait ressortir les principes suivants : 1) il est essentiel d'intégrer l'évaluation des apprentissages à tous les aspects du travail d'enseignante ou d'enseignant, 2) il faut favoriser la participation des stagiaires dans leur évaluation. De cette façon, l'évaluation des apprentissages ne reposerait plus sur une cumulation de notes comme c'est le cas dans l'évaluation sommative, mais elle serait davantage le résultat de plusieurs sources d'information (Leroux, 2009).

1.2.2 *L'approche par compétences*

Pour expliquer l'approche par compétences (APC) dans le domaine médical, Nguyen et Blais (2007) réfèrent à des auteurs tels que Scallon, Perrenoud et Tardif, entre autres. Ainsi, « le développement des compétences, en tant que processus, est conçu comme un cheminement individuel » (Nguyen et Blais, 2007, p. 238).

Le produit qui résulte de ce processus est la compétence, qui est particulière à chaque personne, même si certains éléments en sont invariables et similaires. La compétence a un caractère intégrateur pour résoudre une famille de situations (Scallon, 2004b). Aussi, les compétences se doivent d'être développées dans l'action, ce qui fait que, dans l'approche par compétences, l'enseignante ou l'enseignant doit privilégier les situations d'apprentissage les plus authentiques possibles (Scallon, 2004b).

1.2.3 L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences

Leroux (2009) et Scallon (2004a) s'entendent sur le fait que, dans l'optique de l'évaluation des apprentissages selon l'APC, il ne suffit pas aux stagiaires de démontrer leurs connaissances ou de faire preuve de maîtrise des contenus comme c'était le cas auparavant. En effet, ils doivent démontrer le développement et le degré de maîtrise des compétences attendues en démontrant leur capacité à mobiliser les connaissances adéquates selon les circonstances précises, donc à juger de leur pertinence en lien avec la situation vécue. L'évaluation des apprentissages selon l'APC met donc à présent l'accent sur la capacité des stagiaires à mobiliser et combiner les savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être) dans une situation spécifique. Pour ce faire, les stagiaires doivent savoir quand, comment, à quel escient et quelles connaissances (théoriques, professionnelles, expérientielles) mobiliser en fonction de la situation. Ce changement, dans la façon d'évaluer les apprentissages selon l'APC, demande aux enseignantes et enseignants d'ajuster leurs méthodes d'évaluation (Leroux, 2009; Romainville, 2011).

Ces auteurs recommandent d'ailleurs que le processus d'évaluation des apprentissages se déroule tout au long de la formation, ainsi qu'à la toute fin de celle-ci (Leroux, 2009; Romainville, 2011). De plus, l'évaluation des compétences doit confronter les stagiaires à une tâche complexe, qui demande à la personne qui l'évalue de faire appel à son jugement (Scallon, 2004a). L'évaluation des compétences s'appuie alors sur la qualité des connaissances démontrées par les stagiaires, ainsi que sur leur transférabilité dans des situations authentiques, tout en

évaluant aussi l'atteinte des compétences. L'évaluation des apprentissages devrait donc se faire grâce à des tâches, travaux, projets et mises en situations qui permettent d'évaluer si les stagiaires sont capables de faire ce transfert de façon efficace (Leroux, 2009).

Dans un autre ordre d'idée, le concept de note de passage, autant que l'évaluation par addition de notes (sommative) deviendraient inappropriés, selon Leroux (2009) et Scallon (2004a), dans une approche par compétences. Deux stratégies permettraient de compenser la tendance à utiliser des notes chiffrées pour certifier l'atteinte minimale des compétences. Ainsi, pour que l'on puisse dire d'une personne qu'elle est compétente, elle doit avoir fait quelque chose de palpable, et ce, de façon autonome, en utilisant les moyens nécessaires (Scallon, 2004a). De plus, la réussite doit s'être répétée à plus d'une reprise, donc dans un ensemble de situations semblables, afin que la personne qui évalue puisse observer la situation à plusieurs reprises. Pour mener à l'évaluation du niveau d'atteinte de la compétence, les stagiaires devraient donc être confrontés à une tâche la plus authentique possible, et connaître ce qui est attendu. La tâche doit demander aux stagiaires de mobiliser diverses ressources de façon autonome, qu'elles soient internes ou externes (Scallon, 2004a).

Leroux (2009) aborde par ailleurs la notion de performance dans l'évaluation des compétences (Leroux, 2009; Romainville, 2011). Cette notion présenterait diverses caractéristiques, telles que des situations authentiques ou réalistes, de l'interactivité entre l'évaluatrice ou l'évaluateur et l'évalué, le caractère multidimensionnel de l'apprentissage, ainsi que l'importance accordée au jugement et à la participation des stagiaires à leur autoévaluation.

Ayant à présent décrit l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, il est nécessaire de se pencher sur la notion d'évaluation formative, ce qui sera fait à l'intérieur de la section suivante. Nous avons volontairement omis

d'exposer longuement l'évaluation diagnostique, ainsi que l'évaluation sommative dans le cadre de cet essai.

1.3 La notion d'évaluation formative

L'évaluation formative s'effectue pendant une activité et vise à déterminer les progrès des stagiaires. Elle aide l'enseignante ou l'enseignant à comprendre les difficultés des stagiaires, et ainsi améliorer, modifier ou corriger leur cheminement. Elle est partiellement basée sur l'auto-évaluation effectuée par les stagiaires (Legendre, 2005). L'évaluation formative est souvent préférée à l'évaluation sommative par les enseignantes et enseignants, entre autres à cause du malaise généralement ressenti par ceux-ci à sanctionner ou à juger les performances des stagiaires (Gosselin, 2010). Pour Ménard (2005a), l'évaluation formative consiste en une démarche d'évaluation des apprentissages continue qui vise à s'assurer que chaque stagiaire évolue dans sa démarche d'apprentissage et à apporter les modifications appropriées au besoin.

Pour Leroux (2009), l'évaluation formative est essentielle et doit absolument être intégrée autant au processus d'enseignement qu'à celui d'apprentissage. Il est recommandé d'avoir plus d'une modalité d'évaluation formative pour favoriser la réflexion des stagiaires sur leurs performances. L'évaluation formative peut être formelle ou informelle. Lorsqu'elle s'effectue de façon formelle, l'enseignante ou l'enseignant peut, par exemple, utiliser une grille ou recueillir des données spécifiques. Dans ce cas, elle a été planifiée par l'enseignante ou l'enseignant et laisse des traces visibles auprès des stagiaires. Elle peut aussi se faire de façon informelle en se basant principalement sur les perceptions ou observations spontanées, c'est-à-dire sans utiliser un instrument d'évaluation, et de façon non-prévue, naturelle. Dans cette situation, elle tient davantage des interactions entre l'enseignante ou l'enseignant et les stagiaires. Elle ne fait pas partie de la planification du cours et est plus spontanée (Leroux, 2009). L'évaluation formative informelle se produit de façon régulière dans nos stages en Soins infirmiers. Par exemple, à la sortie d'une chambre, à la suite

d'une intervention par les stagiaires effectuée sur une patiente ou un patient, l'enseignante ou l'enseignant fait un commentaire sur la façon dont l'intervention s'est déroulée (Comité de consultation sur la tâche, 2013*b*). Il s'agit alors de rétroaction, décrite par Louis (2004) comme une information qui permet aux stagiaires d'attester, d'ajouter, d'adapter ou de remanier d'autres informations renfermées dans leur mémoire. Il est important de donner la rétroaction rapidement après un événement afin que les stagiaires puissent bien l'intégrer. Celle-ci peut porter sur plusieurs aspects, dont les connaissances spécifiques à la discipline, les dimensions cognitives, les dimensions affectives, ou encore les dimensions motivationnelles (Leroux, 2009).

Selon Phaneuf (2006), l'évaluation formative est tout à fait adaptée aux stages en Soins infirmiers parce que l'enseignante ou l'enseignant est constamment présent auprès des stagiaires, ce qui facilite l'observation et permet les échanges entre les deux parties. De plus, la force de la rétroaction découle de la justesse des observations faites par l'enseignante ou l'enseignant, ainsi que dans sa façon de communiquer les informations aux stagiaires. La rétroaction doit être faite dans le but de renforcer l'estime de soi des stagiaires, afin de leur donner la certitude qu'ils peuvent réussir s'ils le désirent, ainsi que de les motiver à s'améliorer. Il est d'ailleurs important d'éviter une approche qui serait désapprobatrice pour les stagiaires, pour plutôt utiliser l'évaluation formative dans le but de viser leur évolution. Il s'agit d'un travail qui demande beaucoup de temps et de réflexion à l'enseignante ou à l'enseignant afin de le faire correctement (Phaneuf, 2006).

Un autre point important en lien avec l'évaluation formative est que les stagiaires ont besoin de rétroaction fréquente, afin de savoir où ils se situent dans l'atteinte des compétences. Il faut aussi s'assurer que les critères d'évaluation soient faciles à comprendre pour les stagiaires et mis à leur disposition dès le début de leur apprentissage (Stiggins, 2008).

Ainsi, l'évaluation formative possède de nombreuses fonctions, autant pour l'enseignante ou l'enseignant que pour les stagiaires. Elle fait participer les stagiaires au développement de leurs habiletés, elle permet de partager la responsabilité de la correction avec eux, et elle permet à ceux-ci de mieux se familiariser avec les instruments et les critères d'évaluation des apprentissages. De plus, elle permet aux stagiaires d'apprendre de leurs erreurs et de déterminer leurs forces et difficultés, tout en proposant des solutions visant l'amélioration. En outre, elle permet d'améliorer leurs apprentissages et leur réussite à l'aide de la rétroaction. Finalement, pour l'enseignante ou l'enseignant, l'évaluation formative permet d'évaluer la validité des stratégies d'apprentissage utilisées. L'évaluation formative précède généralement l'évaluation sommative ou certificative et fait partie de l'expérience d'apprentissage des stagiaires. Les enseignantes et enseignants accordent d'ailleurs une grande importance au fait de formuler des commentaires de type formatif aux stagiaires. L'évaluation formative fait d'ailleurs partie intégrante des pratiques évaluatives des enseignantes et enseignants du collégial. (Leroux, 2009).

Plus spécifiquement, en Soins infirmiers, l'évaluation formative est très utilisée par les enseignantes et enseignants qui passent beaucoup de temps à effectuer cette activité (Association des enseignantes et enseignants en soins infirmiers au collégial du Québec, 2001).

Leroux (2014) souligne l'importance de l'évaluation formative pour aider l'apprentissage chez les stagiaires. Ce type d'évaluation demande une participation active de ces derniers, ainsi qu'une intégration de ces activités aux activités d'apprentissage. Leroux (2014) suggère par ailleurs de varier les activités d'évaluation formative, ainsi que de s'assurer de formuler des rétroactions de façon abondante. De cette façon, le fait de demander aux stagiaires de compléter la grille d'évaluation deux fois au cours du stage pourra être bénéfique. De plus, le fait d'utiliser la grille d'appréciation à échelles descriptives à chaque semaine de stage, permettra aux stagiaires de mieux intégrer la rétroaction, compte tenu des commentaires de l'enseignante ou de l'enseignant contenus dans l'instrument

d'évaluation formatif, et ainsi, d'apporter les modifications nécessaires à leur réussite. C'est d'ailleurs ce que suggère Leroux (2014).

Maintenant que nous connaissons un peu mieux la notion de l'évaluation formative, nous pouvons aborder la notion de l'évaluation certificative.

1.4 La notion d'évaluation certificative

Au départ, l'action d'évaluer signifie de poser un verdict sur la valeur. Il s'agit du moment où l'enseignante ou l'enseignant doit faire le bilan des apprentissages des stagiaires de façon structurée (Fortin, 1984). L'évaluation certificative est de plus en plus reconnue et utilisée en éducation. Elle doit favoriser la justice, l'équité et la conscience professionnelle (Phaneuf, 2006).

L'évaluation certificative doit sanctionner le niveau d'acquisition d'une compétence. Elle devrait survenir à la fin du processus d'enseignement et d'apprentissage, dans le but de certifier, pour chaque stagiaire, le niveau de maîtrise de chaque objectif (Dorais, 2009). Il est nécessaire d'utiliser plus d'une méthode d'évaluation (grilles d'évaluation, portfolio, *etc.*) afin que celle-ci soit valide et fidèle, dans le cas des stages en Soins infirmiers (Dorais, 2009).

Selon Leroux (2009),

L'évaluation certificative est un "jugement" intervenant à la fin d'une étape de la scolarité, qui consiste à effectuer un bilan et à prendre une décision sur la maîtrise ou la non-maîtrise de la compétence par l'élève. [...] la décision [...] s'appuie sur la progression de l'élève tout au long de l'apprentissage à travers la tâche réalisée (p. 91).

L'évaluation certificative implique une évaluation formative pendant l'ensemble de la session, pour aboutir en fin de session par une ou plusieurs méthodes d'évaluation des apprentissages. Ces dernières permettent à l'enseignante ou à l'enseignant de poser un jugement sur la maîtrise ou non de la compétence à évaluer. Les tâches d'évaluation devraient être complexes et authentiques, ainsi que

contextualisées si l'on souhaite évaluer la maîtrise de la compétence. Les tâches doivent de plus être en lien avec la compétence qui doit être démontrée et laisser aux stagiaires suffisamment de temps pour élaborer leurs réponses. Elle doit surtout éviter d'être centrée sur la vérification des savoirs et d'habiletés hors contexte (Bélair, 2014; Leroux, 2009).

Fortin (1984) aborde déjà l'importance de la certification des stagiaires au début des années 1980. En effet, l'enseignante ou l'enseignant doit se demander si les stagiaires ont réussi ou non le stage ou s'ils sont seulement en voie d'atteindre les objectifs attendus dans le stage. Cette évaluation des apprentissages doit être effectuée à la fin du stage seulement et permet de prendre une décision juste et éclairée pour la certification de chaque stagiaire.

L'évaluation certificative des apprentissages indique donc une évaluation qui a pour objectif de certifier le degré d'atteinte des compétences attendues chez des stagiaires, tout en permettant éventuellement l'attribution d'une note. Il est alors nécessaire d'établir la preuve de la réussite ou de l'échec. Cette preuve se doit d'être juste et équitable. Ce type d'évaluation permet donc de trancher sur la réussite ou l'échec des stagiaires à un cours ou un programme (Bélair, 2014). Dans notre cas, il s'agit du stage de Santé mentale.

Finalement, l'évaluation certificative doit démontrer la capacité des stagiaires à utiliser, dans une situation authentique, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires, d'où la nécessité de se questionner sur l'évaluation des attitudes, qui pourront éventuellement faire partie d'un questionnement ultérieur (Gosselin, 2010; Louis, 2004; Vachon, 2016).

Selon Desbiens et Spallanzani (2013), il est crucial pour l'enseignante et l'enseignant de ne pas confondre réussite du stage et amélioration ou progrès réalisé par les stagiaires. Il faut absolument se référer aux éléments de compétence pour sanctionner la réussite ou l'échec d'un stage. Il faut aussi se rappeler que, dans plusieurs cas, l'échec du stage peut être bénéfique pour les stagiaires, car il leur

permet de réfléchir sur les raisons de cet échec et d'apprendre de leurs erreurs. Pour que l'échec ait cet effet, les stagiaires doivent bien entendu s'approprier leurs difficultés et assumer leurs responsabilités. Il est d'ailleurs recommandé que les stagiaires placés en situation d'échec prennent le temps et le recul nécessaires à ce type de réflexion avant de recommencer le stage concerné. Le fait de réaliser ceci permettrait-il aux enseignantes et aux enseignants d'avoir une relation plus facile avec la notion d'échec en stage (Desbiens et Spallanzani, 2013)?

L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences est loin d'être un geste insignifiant. Il s'agit d'une tâche complexe qui demande un certain niveau de compétence de la part de l'enseignante ou l'enseignant, autant pour la collecte des données que pour leur interprétation, puis la décision de réussite ou non, pour finalement informer les stagiaires de celle-ci. Ce jugement, porté par l'enseignante ou l'enseignant sur le degré d'atteinte de la compétence des stagiaires, doit être éclairé (Ménard et St-Pierre, 2014).

Lorsque l'enseignante ou l'enseignant évalue la compétence des stagiaires, il est impératif de leur présenter de façon claire les problèmes spécifiques qui affectent leur performance. Elle ou il doit aussi être en mesure de fournir des suggestions concrètes au stagiaire pour l'aider à s'améliorer (St-Pierre, Parent et Rousseau, 2005). L'un des outils nécessaire à l'évaluation des stagiaires est l'observation, que nous verrons dans la section suivante.

1.5 L'observation en stage

Comme l'observation est nécessaire à l'évaluation des stagiaires, nous considérons comme essentiel de l'aborder dans le cadre de cet essai. Nous verrons donc l'observation, ainsi que quelques suggestions des auteurs afin de diminuer les biais y étant liés qui ont été présentés au premier chapitre de l'essai.

L'observation est la constatation d'un fait grâce à des méthodes d'investigation et d'étude adéquates. Elle peut adopter plusieurs formes, entre autres, l'observation

structurée (faire des observations et les noter au fur et à mesure) (Gosselin, 2010; Morissette, 1996), ou encore l'observation systématique (en utilisant des techniques comme l'échantillonnage) (Morissette, 1996). L'observation peut aussi être directe, quand l'enseignante ou l'enseignant « indique la présence ou l'absence du comportement attendu [...] permet une évaluation plus objective et stable [...] données organisées viendront appuyer leur jugement » (Ménard et Gosselin, 2015, p. 594). Finalement, l'observation peut être indirecte, quand l'enseignante ou l'enseignant se base sur les données qui proviennent des productions des stagiaires ou des commentaires des formateurs de terrain, en cas d'une supervision à distance (Gosselin, 2010; Ménard et Gosselin, 2015). Plusieurs auteurs, dont Bélair (2014), ainsi que Ménard et Gosselin (2015) recommandent l'observation pour aider à la collecte de données visant l'évaluation certificative dans l'approche par compétences.

Selon Ménard (2005a), l'évaluation des apprentissages des stagiaires amène des défis particuliers, à cause de son contexte spécifique et du fait que les actions posées en stage sont complexes. Ainsi, elle implique l'observation des stagiaires, ce qui est en soi considéré comme une tâche complexe pour l'enseignante et l'enseignant. De cette façon, l'évaluation des stagiaires devient un processus d'observation, mais aussi d'interprétation des capacités des stagiaires qui vise à guider l'enseignante et l'enseignant dans le jugement à porter sur l'évolution de la compétence de chaque stagiaire. Cette observation vise donc, en plus du jugement sur la compétence même, à favoriser le développement professionnel des stagiaires, en les aidant à analyser leur pratique de façon réflexive et, de cette façon, en favorisant leur prise en charge (Ménard, 2005a).

Dans son rôle d'observatrice ou d'observateur, l'enseignante ou l'enseignant doit observer les attitudes et comportements des stagiaires et surveiller leur progression au niveau des apprentissages (Gosselin, 2010). Pour ce faire, Dumas (2007), ainsi que Gronlund et Waugh (2009) et Ménard et Gosselin (2015) recommandent de noter les commentaires sur chaque stagiaire le plus rapidement possible, et de façon systématique, entre autres afin de diminuer les biais dans

l'évaluation des apprentissages. L'enseignante ou l'enseignant se doit de noter ce qui se passe en cours de journée, en vue de pouvoir alimenter ses commentaires aux stagiaires, et, plus tard, son évaluation formative et certificative. Ces preuves, ou traces (Côté, 2014; Tardif, 2006), recueillies pendant le stage, permettent alors à l'enseignante ou à l'enseignant de prendre une décision concernant l'atteinte de la compétence, et de la justifier (Leroux et Mastracci, 2015).

Bélair (2005) suggère que l'observation soit structurée à l'avance et consignée sur un support (grille d'évaluation, portfolio...) afin de laisser des traces ou des preuves (Leroux et Mastracci, 2015). Par contre, il faut savoir que l'observation peut être considérée comme une méthode d'évaluation des apprentissages très subjective, peu fiable et peu valide, puisqu'elle repose souvent sur le savoir d'expérience de l'observateur, plutôt que sur des critères, d'où l'importance de bien la planifier. Pour ce faire, Bélair (2005) recommande de répondre à cinq questions avant même de débiter l'observation, soit « Savoir pourquoi [...] Savoir comment [...] Savoir avec qui [...] Savoir quoi [...] Savoir quand » (*Ibid*, p. 127-128). Dans la première question, il faut donc se demander pourquoi on veut observer les stagiaires (le but de l'observation et les compétences à évaluer). Quant à la deuxième question, on doit aussi savoir comment se fera l'observation (pour éviter une observation subjective, il faut éviter de simplement noter les observations ou les anecdotes, pour se fier plutôt à une grille d'observation systématique des comportements à observer en lien avec une compétence spécifique). Par la suite, dans la troisième question, il est pertinent de se demander avec qui il doit observer (il pourrait par exemple demander au stagiaire et/ou au professionnel associé de compléter la même grille d'observation que lui, ce qui amènerait plusieurs points de vue différents sur une même situation). La question suivante, soit la quatrième question à se poser, repose sur le quoi observer (il faut donc élaborer la grille d'observation en fonction des compétences à évaluer et des contextes spécifiques). La cinquième et dernière question vise le moment de l'observation (la grille d'observation ne sera pas nécessairement identique si elle vise l'évaluation formative ou l'évaluation certificative). Le fait de se poser ces questions

rendrait l'évaluation des apprentissages plus juste et équitable (Bélair, 2005). Plusieurs instruments peuvent être utiles afin d'effectuer une observation de qualité.

L'observation peut être utilisée autant pour l'évaluation diagnostique que pour l'évaluation formative ou encore certificative (Bélair, 2005). Pendant l'observation, il est impératif que les stagiaires oublient la présence de l'observatrice ou de l'observateur. Celle-ci ou celui-ci se doit donc d'être discret pour éviter les perturbations et les interférences, ce qui est relativement difficile dans nos milieux de stage. En tant qu'observatrice ou observateur, il faut porter attention aux phénomènes, ainsi qu'aux aspects physiques et moraux associés aux différentes situations rencontrées. Il est par ailleurs important que l'observation permette de recueillir des données fidèles et valides (Gosselin, 2010; Gronlund et Waugh, 2009).

Plusieurs outils peuvent être utilisés pour l'observation. Gosselin (2010), Gronlund et Waugh (2009), ainsi que Morissette (1996) en recommandent particulièrement deux : la liste de vérification et la grille d'appréciation. Ces outils d'observation, qui aident l'enseignante ou l'enseignant à mieux structurer son évaluation des apprentissages, tout en permettant aux stagiaires de bien se situer par rapport à leurs apprentissages (Phaneuf, 2006), font partie de la grande famille des grilles d'évaluation qui seront présentées plus en détails dans la prochaine partie.

Gronlund et Waugh (2009), ainsi que Miller, Linn et Gronlund (2013) proposent comme outil le récit anecdotique, qui consiste à noter les observations quotidiennes de l'enseignante ou de l'enseignant en lien avec divers sujets. Il s'agit d'une description brève et objective d'un événement significatif, qui devrait inclure le comportement observé, le cadre dans lequel la situation s'est produite, ainsi qu'une interprétation de la situation par l'enseignante ou l'enseignant. Son désavantage majeur est le temps requis pour la compléter. Elle devrait être complétée rapidement après l'incident et contenir suffisamment d'information pour être compréhensible à un moment ultérieur (Gronlund et Waugh, 2009; Miller, Linn et Gronlund, 2013).

Le récit anecdotique permet quant à lui de laisser des traces de l'évaluation des apprentissages, en autant qu'il soit utilisé avec rigueur par l'observatrice ou l'observateur. En utilisant l'observation comme méthode de collecte des données, l'enseignante ou l'enseignant peut récolter des données de qualité à l'aide d'outils très élaborés et comportant des critères définis clairement. Ceci diminue les risques de subjectivité et d'injustice (Gosselin, 2010; Gronlund et Waugh, 2009).

Nous avons abordé au cours du premier chapitre destiné à la problématique les difficultés généralement associées à l'observation. Ces difficultés, qui sont aussi appelées biais peuvent malheureusement diminuer la validité de l'évaluation des apprentissages. Heureusement, plusieurs auteurs se sont questionnés sur les moyens de limiter l'effet de ces biais sur l'évaluation. Ainsi, afin de contrer l'effet de halo, Morissette (1996) recommande d'utiliser une description rigoureuse des indices de maîtrise ou non des objectifs. Elle recommande aussi la formation des enseignantes et enseignants afin de diminuer le risque associé aux tendances personnelles dans l'évaluation. Toujours selon Morissette (1996), le meilleur moyen d'éliminer la difficulté associée aux erreurs de logique est de se concentrer sur la compétence ainsi que sur les critères de correction. Pour Dumas (2007), ainsi que Gronlund et Waught (2009), la meilleure façon de contrer l'effet des observations récentes est d'augmenter et de diversifier les observations le plus possible, et de les noter rapidement.

Morissette (1996) donne par ailleurs plusieurs conseils pour diminuer le risque de faire des erreurs pendant l'observation. Par exemple, il est recommandé de définir de façon claire ce que l'on souhaite observer, et de se concentrer sur un petit nombre de comportements. Il faut observer des comportements qui sont spécifiques et précis et, si possible le faire sans être perçu. On doit finalement recueillir un grand nombre de données et changer d'observatrice ou d'observateur au besoin. Toutes ces recommandations devraient aider l'enseignante ou l'enseignant à observer les stagiaires de façon efficace, tout en limitant les risques de biais (Morissette, 1996).

Pour résumer, l'observation est utile pour l'évaluation des apprentissages des stagiaires, en autant qu'elle soit utilisée correctement, c'est-à-dire bien planifiée, et à l'aide d'outils d'observation complets. C'est ce qui nous amène à aborder le sujet des rôles des enseignantes et des enseignants dans l'évaluation des stagiaires.

1.6 Les rôles des enseignantes et enseignants dans l'évaluation des stagiaires

Plusieurs auteurs se sont penchés sur la question des rôles de l'enseignante et de l'enseignant qui accompagnent des stagiaires lors des stages (Barbeau, Montini et Roy, 1997; Brunet, 2009; Desbiens et Spallanzani, 2013; Desrosiers, 2009; Dumas, 2007; Gagnon, 2013; Gosselin, 2010; Goyette, 2012; Lepage et Gervais, 2013; Leroux, 2009; Loizon, 2012; Phaneuf, 2006; St-Pierre, Parent et Rousseau, 2005). Plusieurs rôles ressortent de ces écrits, dont ceux de préparatrice ou préparateur, d'animatrice ou animateur, d'accompagnatrice ou accompagnateur (ou guide, ou entraîneuse ou entraîneur), de modèle, de motivatrice ou motivateur, d'observatrice ou observateur et d'évaluatrice ou évaluateur. Dans le cadre de cet essai, nous avons choisi d'aborder seulement les rôles ayant un lien avec l'évaluation des apprentissages.

Le premier rôle de l'enseignante et de l'enseignant en serait donc un de préparation. Un des aspects de la préparation consiste à concevoir une grille d'évaluation accessible et explicite pour les stagiaires, qui soit facile à comprendre et à utiliser. Cette grille aiderait les stagiaires à jouer un rôle actif dans leur apprentissage, ainsi que dans le processus d'évaluation, par exemple en portant par eux-mêmes un jugement sur leurs apprentissages (Leroux, 2009). Un autre aspect de la préparation vise à formuler des objectifs spécifiques, puis à déterminer les activités d'apprentissage et les méthodes d'évaluation permettant d'atteindre ces objectifs pour les stagiaires (Gosselin, 2010).

Le deuxième rôle que nous avons retenu est associé à l'animation en stage. Ainsi, il sera important de débiter le stage en présentant les objectifs du stage

aux stagiaires, ainsi que les attentes en lien avec celui-ci pour favoriser la réussite des stagiaires et leur compréhension de ces éléments cruciaux (Gagnon, 2013). Il serait donc pertinent de présenter la grille d'évaluation des apprentissages aux stagiaires avant même le début du stage.

Le rôle d'accompagnatrice ou accompagnateur, quant à lui, inclut la rétroaction fréquente. En donnant de la rétroaction, par exemple, lors de l'évaluation formative, l'enseignante ou l'enseignant informe les stagiaires quant à la pertinence des choix effectués, ainsi que sur la démarche choisie, mais il peut aussi les interroger sur les actions à effectuer dans la poursuite de la tâche (Leroux, 2009). Pour Loizon (2012), le rôle d'accompagnement de la part des enseignantes et enseignants de stage est important pour la réussite des stagiaires. Ainsi, il faut respecter la vitesse d'apprentissage des stagiaires et les accompagner en leur permettant de trouver leurs propres réponses à leurs questions, tout en demeurant réaliste dans nos attentes. Le rôle d'accompagnement permet également de soutenir les stagiaires, entre autres en lien avec leur niveau de compétence lorsqu'ils se remettent en question. Le fait d'accompagner les stagiaires les guide et contribue à leur formation. Ils peuvent ainsi progresser et développer les compétences nécessaires pour pratiquer leur profession (Loizon, 2012). Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant doit encadrer les stagiaires tout en les aidant à s'adapter aux diverses situations rencontrées en stage (Gosselin, 2010). Finalement, l'accompagnement vise aussi à aider les stagiaires à développer une vision critique de leur pratique professionnelle et à se responsabiliser par rapport à celle-ci. Pour accompagner les stagiaires, il faut bien entendu tenir compte des exigences du stage, ainsi que guider et soutenir les stagiaires dans le développement de leurs compétences (Lepage et Gervais, 2013).

Après avoir accompagné et observé les stagiaires, l'enseignante et l'enseignant deviennent évaluatrice ou évaluateur. Dans ce cadre, il est important de formuler de nombreuses rétroactions en cours d'apprentissage et de mettre en place des méthodes d'évaluation formative (Leroux, 2009). Il faut aussi aider les stagiaires à trouver

des stratégies pour s'améliorer, tout en évaluant la progression de l'atteinte des compétences (Gosselin, 2010).

Lorsqu'ils évaluent la performance des stagiaires, l'enseignante et l'enseignant doivent se préoccuper de l'impartialité de cette évaluation. En effet, comme ils sont souvent seuls avec les stagiaires, l'enseignante ou l'enseignant doit tenir compte qu'il laisse peu de traces, surtout lorsque l'évaluation porte sur des éléments tels que les processus ou les attitudes (Gosselin, 2010; Ménard et Gosselin, 2015). Il est vrai que peu de traces sont laissées des performances réalisées par des stagiaires, lors des journées de stage, étant donné que les gestes posés, les paroles dites, les attitudes démontrées ne sont enregistrées sur aucun support (grille d'évaluation, portfolio, *etc.*) au fur et à mesure que le stage se déroule, raison pour laquelle il est important de noter le plus rapidement possible après l'action les informations pertinentes (Gronlund et Waugh, 2009). Lors de l'évaluation des apprentissages, l'enseignante ou l'enseignant de stage doit se questionner sur l'aspect éthique de certaines situations (Desautels, Gohier et Jutras, 2015), entre autres, lorsqu'une ou un stagiaire fait face à l'échec, ou encore démontre des comportements contraires à ceux attendus dans la profession. L'enseignante ou l'enseignant se doit cependant de permettre aux stagiaires d'apprendre et de se développer, dans le but de réussir leur stage (St-Pierre, Parent et Rousseau, 2005).

Toujours en lien avec le rôle d'évaluation, Goyette (2012) déplore la situation où des aspects de la pratique d'une ou un stagiaire ont été transmis verbalement seulement au lieu de faire partie de l'évaluation écrite. Cette façon de faire peut amener des stagiaires à réussir un stage qui aurait dû être échoué, ce qui rend le stage suivant plus difficile, autant pour les stagiaires concernés que pour l'enseignante ou l'enseignant qui doit superviser ceux-ci. Il y a alors un risque que ces stagiaires ne maîtrisent pas correctement les bases, ce qui peut rendre difficile l'atteinte des objectifs du stage suivant, ou encore qu'il y ait un problème au niveau de l'attitude, qui pourrait être à l'encontre de ce qui est attendu dans la profession à l'étude (Goyette, 2012).

Comment, donc, séparer l'acceptable de l'inacceptable? Comment être certain que le jugement posé, d'échec ou de réussite, est adéquat? Ménard et Gosselin (2015) suggèrent à cet effet l'utilisation d'une grille d'évaluation à échelle descriptive, qui sera présentée dans la deuxième partie de ce chapitre.

2 LES GRILLES D'ÉVALUATION EN STAGE

Dans le cadre du processus d'évaluation des apprentissages, peu importe si l'on choisit l'évaluation formative, sommative ou certificative, il est nécessaire de choisir les instruments d'évaluation appropriés. La mesure des performances complexes, comme c'est le cas lors d'un stage, présente plusieurs particularités, dont l'une est que leur appréciation est basée sur l'observation. Ainsi, la performance doit être observée pendant l'action ou encore à partir de certaines traces qui indiqueraient que l'action a été accomplie. Cela nous ramène aux grilles d'observation ou d'évaluation (Louis, 2004).

Pendant que les stagiaires réalisent une tâche complexe et authentique, l'utilisation d'une grille d'évaluation des apprentissages offre à l'enseignante ou à l'enseignant la possibilité d'exercer son jugement. Les stages étant considérés comme des tâches complexes et authentiques, les grilles d'évaluation pourraient sans doute être considérées comme pertinentes pour l'évaluation certificative des stagiaires en Soins infirmiers (Dorais, 2009). L'utilisation de grilles d'évaluation permet à l'enseignante ou à l'enseignant de poser un jugement valide sur la maîtrise de la compétence par chaque stagiaire (Fernandez, 2015; Leroux et Bélair, 2015; Leroux et Mastracci, 2015).

Bélair (2014) mentionne plusieurs recommandations quant à la rédaction d'une grille d'évaluation des apprentissages, dont voici les principales. 1) Débuter chaque indicateur par un verbe d'action; 2) Écrire les indicateurs de façon affirmative; 3) Rédiger la grille de façon claire et facile à repérer; 4) Prévoir plusieurs grilles si l'on a plusieurs compétences à évaluer; 5) Utiliser des phrases qualitatives plutôt que

quantitatives (souvent, parfois...) lors de la rédaction des échelons, elles sont moins subjectives; 6) S'assurer d'une progression entre les niveaux; 7) Relire le tableau à la verticale lorsque la grille est terminée, afin de s'assurer de la correspondance des niveaux; 8) Valider la grille en demandant à plusieurs évaluatrices et évaluateurs de corriger le même travail avec la grille (ils devraient alors arriver au même résultat) (Bélair, 2014).

Au cours des prochaines sections, nous verrons tout d'abord la liste de vérification, ainsi que la grille d'appréciation. Nous aborderons par la suite la grille d'évaluation à échelle descriptive analytique, globale, spécifique, générale), ainsi que les qualités et les valeurs qui guident l'élaboration d'une grille d'évaluation. Nous pourrons ensuite élaborer sur les critères et les indicateurs d'une grille d'évaluation, pour terminer avec les étapes de conception d'une grille d'évaluation formative, à échelle descriptive analytique, puis à échelle descriptive hybride. Cette seconde section de terminera avec une synthèse du cadre de référence.

2.1 La liste de vérification

La liste de vérification énumère une série d'actions, de méthodes, de qualités ou de caractéristiques qui révèlent la compétence des stagiaires en lien avec les éléments jugés essentiels par l'enseignante ou l'enseignant. L'observatrice ou l'observateur dénote la présence ou non de chacun des éléments de la liste au cours de l'observation (Gosselin, 2010, Ménard et Gosselin, 2015, Morissette, 1996). La fidélité est généralement bonne lorsque l'observation est effectuée par une personne entraînée et que chaque point sur la liste est bien défini et facilement observable (Morissette, 1996). Un des avantages de la liste de vérification est sa facilité de conception et d'utilisation. Aussi, elle permet de recueillir de nombreuses informations pendant la réalisation d'une tâche complexe. Cependant, elle ne permet pas, à elle seule, de juger de l'atteinte de la compétence (Gronlund et Waugh, 2009; Leroux, 2009; Ménard et Gosselin, 2015).

Bélair (2005) et Côté (2014) considèrent pour leur part que l'utilisation d'une liste de vérification permet d'améliorer la cohérence des évaluations. Cependant, cette liste devrait comprendre seulement des items faciles à définir. Il serait par contre recommandé d'utiliser plusieurs stratégies d'évaluation des apprentissages pour améliorer la fiabilité de la certification des compétences, entre autres, lorsque des comportements ou des attitudes doivent être évalués.

2.2 La grille d'appréciation

La grille d'appréciation ressemble à la liste de vérification présentée ci-haut, mais avec, en plus, une échelle d'appréciation, qui sera alors plus ou moins détaillée. Elle est relativement facile à élaborer, puisque la même échelle est reprise d'un critère à l'autre. L'observatrice ou l'observateur doit alors évaluer la qualité des différents aspects mesurés grâce à l'échelle en place. Les échelles utilisées peuvent être de différents types, comme par exemple numérique [1, 2, 3...] ou alphabétique [A, B, C...], appréciative ou qualitative [jamais, rarement, occasionnellement...], graphique, descriptive, ou encore d'échantillons (Gosselin, 2010; Gronlund et Waugh, 2009; Leroux, 2009; Ménard et Gosselin, 2015). La grille d'appréciation aide l'enseignante ou l'enseignant à recueillir des informations, tout en permettant aux stagiaires d'apprendre et en favorisant une observation plus structurée et détaillée. Il est recommandé d'utiliser de trois à cinq niveaux de performance par critère et il faut se rappeler qu'il demeure un risque que les résultats soient influencés par la personnalité et la formation de l'observatrice ou de l'observateur. Finalement, on doit se rappeler que le risque que les différentes erreurs d'observation exposées plus tôt soient présentes demeure toujours existant (Morissette, 1996).

Ménard et Gosselin (2015) nous mettent cependant en garde par rapport aux listes de vérification et grilles d'appréciation. En effet, celles-ci ne permettent pas d'évaluer correctement l'atteinte complète de la compétence. Ainsi, ces grilles impliquent que l'observatrice ou l'observateur doive juger du niveau d'atteinte des critères décrits entre deux extrêmes. De plus, les descriptions retrouvées dans ce type

de grilles sont souvent peu fiables et donnent peu d'information réelle sur les performances des stagiaires. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous n'avons pas choisi ces méthodes pour évaluer les stagiaires dans le cadre de cet essai.

2.3 La grille d'évaluation à échelle descriptive

La grille d'évaluation à échelle descriptive a pour particularité que chaque critère possède sa propre échelle spécifique. « Le terme échelle descriptive est sans doute la façon la plus juste de désigner ce que nombre d'auteurs américains entendent par *rubric* » (Scallon, 2004b, p. 183). Leroux (2009) utilise elle aussi le terme *rubric* dans ses écrits. Ce type d'échelle peut servir à évaluer des tâches complexes et authentiques. Elle a de nombreux avantages, comme par exemple le degré de concordance élevé entre les évaluations des apprentissages effectuées par des personnes différentes et la rétroaction de qualité qu'elle permet d'adresser aux stagiaires (Leroux et Mastracci, 2015). De plus, elle favorise l'autoévaluation de la part des stagiaires (Leroux et Mastracci, 2015). Il s'agit du type de grille qui permet le mieux d'analyser le niveau de compétence démontré par chaque stagiaire (Côté, 2014; Ménard et Gosselin, 2015). Le nombre d'échelons peut varier entre trois à six échelons pour un critère (Côté, 2014; Leroux, 2009), mais on en retrouve le plus souvent quatre pour le collégial, c'est-à-dire insuffisant, minimal, moyen et supérieur (Leroux, 2009). Il est primordial que chaque niveau présente une description claire et qualitative. Cette description devrait être rédigée sous forme d'un paragraphe qui explique le niveau de performance requis. Il est possible de pondérer les critères de chacun des échelons afin d'arriver à donner une note à la fin de l'évaluation (Côté, 2014). L'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille d'évaluation à échelle descriptive offre l'avantage de permettre de juger du degré d'atteinte de la compétence à partir des traces recueillies (Côté, 2014; Leroux, 2009; Leroux et Bélair, 2015; Leroux et Mastracci, 2015; Ménard et Gosselin, 2015). L'utilisation de ce type de grille est recommandée pour évaluer l'atteinte des compétences par les stagiaires et aussi les encourager à participer de façon active à leur apprentissage et

leur évaluation (Leroux et Mastracci, 2015). De façon avantageuse, la grille d'évaluation à échelle descriptive permet autant de faire une évaluation formative que sommative ou certificative (Leroux et Mastracci, 2015). Elle permet d'offrir une rétroaction précise concernant la performance des stagiaires. Un autre avantage est de permettre une démarche d'évaluation en continu, en collaboration avec les stagiaires, ce qui rend le processus transparent (Côté, 2014; Ménard, 2005b).

Cependant, Côté (2014) amène un nouveau regard sur les grilles d'évaluation à échelle descriptive, soit celui de la grille hybride. Effectivement, ce concept ne semble avoir été utilisé par aucun autre auteur auparavant. Il serait ainsi possible de combiner différents types de grilles, comme par exemple la grille d'évaluation descriptive hybride prenant appui sur la liste de vérification, ou encore la grille d'évaluation descriptive hybride combinant des échelles de types variés, pour arriver finalement à une évaluation certificative des compétences plus précise et mieux adaptée aux spécificités des stagiaires et du stage.

La grille d'évaluation à échelle descriptive peut être analytique ou globale, spécifique ou générale. Nous tenterons de différencier les différents types de grilles d'évaluation dans les sections suivantes. Pour ce faire, nous décrirons chaque type de grille en faisant une brève description de chacune, en énumérant leurs caractéristiques spécifiques, pour ensuite préciser les avantages et inconvénients de chacune. Le tableau 1 qui suit permettra d'en faire une comparaison.

2.3.1 La grille d'évaluation à échelle descriptive analytique

La grille d'évaluation à échelle descriptive analytique vise à évaluer une tâche complexe et se base sur des critères d'évaluation. Elle présente une échelle descriptive spécifique à chacun des critères d'évaluation. L'attribution de la note se fait par addition de la somme des points accordés à chacun des critères (Côté, 2014). Or, il faut se rappeler que la somme des parties n'équivaut pas nécessairement à son tout. La grille d'évaluation à échelle descriptive analytique peut servir autant à une

évaluation formative qu'à une évaluation sommative ou certificative (Leroux et Mastracci, 2015). Elle est relativement simple à concevoir pour les enseignantes et enseignants et les stagiaires s'y retrouvent facilement, ainsi que leurs forces et difficultés (Côté, 2014). Par contre, l'une de ses limites est qu'elle a tendance à augmenter de volume, ce qui peut la rendre difficile à consulter (Leroux et Mastracci, 2015). Elle permet d'accorder davantage de poids à certains critères par rapport à d'autres, ou encore d'accorder un seuil de réussite associé à un ou plusieurs critères (Côté, 2014). De plus, elle permet d'accorder une note qui représente bien la compétence de chaque stagiaire. Finalement, il est toujours possible de continuer à perfectionner la grille en la modifiant d'une session à l'autre (Côté, 2014). Leroux et Mastracci (2015) spécifient que l'utilisation de la grille d'évaluation à échelle descriptive analytique pourrait aider à diminuer l'anxiété possiblement ressentie par l'enseignante ou l'enseignant au moment de poser son jugement, difficulté qui a été relevée au premier chapitre de cet essai.

2.3.2 La grille d'évaluation à échelle descriptive globale

La grille d'évaluation à échelle descriptive globale est élaborée à l'aide de tous les critères d'évaluation qui permettent de témoigner de la compétence des stagiaires. Elle présente une seule échelle descriptive, qui comporte plusieurs échelons pour les différents niveaux de performance possibles. Chacun des échelons comporte un texte intégrateur de la totalité des critères d'évaluation. Cependant, une note globale est attribuée à chacun des échelons. Elle est plus complexe à concevoir que la grille d'évaluation à échelle descriptive analytique, et fournit une rétroaction moins détaillée aux stagiaires. La grille d'évaluation à échelle descriptive globale facilite le jugement global en cas d'évaluation d'une tâche (Côté, 2014), particulièrement « au terme du développement d'une compétence » (Leroux et Mastracci, 2015, p. 206). Ainsi, la note n'est plus tributaire du calcul de la somme des parties. De cette façon, elle permet de vérifier si les stagiaires arrivent à maîtriser la totalité de la compétence, et pas seulement un pourcentage de celle-ci. Finalement, il est

toujours possible de continuer à perfectionner la grille en la modifiant d'une session à l'autre (Côté, 2014). Ce type de grille permet d'attribuer un jugement de façon plus rapide que dans le cas de la grille d'évaluation à échelle descriptive analytique, mais elle permet une rétroaction de moins bonne qualité et moins précise (Leroux et Mastracci, 2015). Le tableau 1, présenté à la page suivante, permet la comparaison entre les grilles d'évaluation à échelle descriptive analytique et globale.

Tableau 1
Comparaison des grilles d'évaluation à échelle descriptive analytique et globale

Grille d'évaluation à échelle descriptive analytique	Grille d'évaluation à échelle descriptive globale
Basée sur les critères d'évaluation (Côté, 2014)	Basée sur les critères d'évaluation (Côté, 2014)
Évalue une tâche complexe (Côté, 2014; Leroux et Mastracci, 2015)	Évalue une tâche complexe (Côté, 2014; Leroux et Mastracci, 2015)
Échelle descriptive spécifique à chacun des critères d'évaluation (Côté, 2014; Leroux et Mastracci, 2015)	Une seule échelle descriptive (Côté, 2014; Leroux et Mastracci, 2015)
Comprend généralement de trois à six échelons pour chaque critère d'évaluation (Côté, 2014)	Comprend généralement de trois à six échelons pour chaque critère d'évaluation (Côté, 2014)
Permet d'accorder davantage de poids à certains critères par rapport à d'autres, ou encore d'accorder un seuil de réussite associé à un ou plusieurs critères (Côté, 2014)	Une note globale est attribuée à chacun des échelons (Côté, 2014) Chaque échelon comporte un texte intégrateur de la totalité des critères d'évaluation (Côté, 2014)
L'attribution de la note se fait par addition de la somme des points accordés à chacun des critères (Côté, 2014; Leroux et Mastracci, 2015)	La note n'est pas tributaire du calcul de la somme des parties (Côté, 2014)
Simple à concevoir (Côté, 2014)	Plus complexe à concevoir (Côté, 2014)
Les stagiaires s'y retrouvent facilement, ainsi que leurs forces et difficultés (Côté, 2014) Fournit une rétroaction riche (Leroux et Mastracci, 2015)	Fournit une rétroaction moins détaillée aux stagiaires (Côté, 2014; Leroux et Mastracci, 2015)
Permet d'accorder une note qui représente bien la compétence de chaque stagiaire (Côté, 2014)	Permet de vérifier si les stagiaires arrivent à maîtriser la totalité de la compétence, et pas seulement un pourcentage de celle-ci (Côté, 2014; Leroux et Mastracci, 2015)
Peut servir pour l'évaluation formative, sommative ou certificative (Côté, 2014; Leroux et Mastracci, 2015)	Facilite le jugement global en cas d'évaluation d'une tâche, idéalement au terme de l'acquisition d'une compétence (Leroux et Mastracci, 2015)
Possible de continuer à perfectionner la grille en la modifiant d'une session à l'autre (Côté, 2014)	Possible de continuer à perfectionner la grille en la modifiant d'une session à l'autre (Côté, 2014)

Tableau adapté de : Côté, F. (2014). *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial. Guide d'élaboration et exemples de grille*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Leroux, J.L. et Mastracci, A. (2015). Concevoir des grilles d'évaluation à échelle descriptive. In J.L. Leroux (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. (p. 197-249). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

2.3.3 La grille d'évaluation à échelle descriptive spécifique

Pour Leroux et Mastracci (2015), « La grille à échelle descriptive spécifique se rattache à une tâche en particulier » (p. 207). Ainsi, tous les éléments constituant la grille (critères, descriptions...) se rapportent à une tâche en particulier. Ce type de grille permet habituellement un accord entre les juges concernés. Par contre, un des désavantages est qu'il faut élaborer une nouvelle grille pour chaque tâche spécifique (Leroux et Mastracci, 2015).

2.3.4 La grille d'évaluation à échelle descriptive générale

L'avantage principal de la grille d'évaluation à échelle descriptive générale est qu'elle peut être utilisée pour évaluer un ensemble de tâches. Elle permet l'autoévaluation, mais ne donne pas d'information spécifique à la tâche particulière réalisée (Leroux et Mastracci, 2015). Le tableau 2, qui suit, démontre les avantages et les inconvénients de chaque type de grille d'évaluation à échelle descriptive présentée.

Tableau 2
Comparaison des avantages et des inconvénients pour les grilles d'évaluation à
échelle descriptive analytique, globale spécifique et générale

	Grille d'évaluation à échelle descriptive analytique	Grille d'évaluation à échelle descriptive globale	Grille d'évaluation à échelle descriptive spécifique	Grille d'évaluation à échelle descriptive générale
Avantages	<p>Donne de l'information sur chaque critère (Côté, 2014; Leroux et Mastracci, 2015)</p> <p>Permet la rétroaction (Leroux et Mastracci, 2015)</p> <p>Soutient le jugement et la décision (Côté, 2014; Leroux et Mastracci, 2015)</p> <p>Permet de noter chaque critère (Côté, 2014; Leroux et Mastracci, 2015)</p> <p>Simple à concevoir (Côté, 2014)</p> <p>La note représente bien la compétence (Côté, 2014)</p> <p>Aide à diminuer l'anxiété de l'enseignante ou l'enseignant (Leroux et Mastracci, 2015)</p>	<p>Permet un jugement rapide pour une évaluation certificative (Leroux et Mastracci, 2015)</p> <p>Permet d'attribuer une note globale sur la compétence (Côté, 2014; Leroux et Mastracci, 2015)</p>	<p>Permet de porter un jugement juste, plus facilement (Leroux et Mastracci, 2015)</p>	<p>Permet d'évaluer plusieurs tâches (Leroux et Mastracci, 2015)</p> <p>Soutient l'apprentissage (Leroux et Mastracci, 2015)</p> <p>Permet l'autoévaluation (Leroux et Mastracci, 2015)</p>
Inconvénients	<p>Besoin de temps pour arriver au jugement (Leroux et Mastracci, 2015)</p> <p>Addition des notes pour arriver à la note finale (Côté, 2014)</p>	<p>Rétroaction moins détaillée (Côté, 2014; Leroux et Mastracci, 2015)</p> <p>Plusieurs critères doivent être combinés pour pouvoir porter le jugement (Leroux et Mastracci, 2015)</p> <p>Complexe à concevoir (Côté, 2014)</p>	<p>À rédiger pour chaque tâche (Leroux et Mastracci, 2015)</p>	<p>Demande de la pratique (Leroux et Mastracci, 2015)</p> <p>Moins bonne fiabilité (Leroux et Mastracci, 2015)</p>

Tableau adapté de : Côté, F. (2014). *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial. Guide d'élaboration et exemples de grille*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Leroux, J.L. et Mastracci, A. (2015). Concevoir des grilles d'évaluation à échelle descriptive. In J.L. Leroux (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. (p. 197-249). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

2.4 Les qualités et les valeurs qui guident l'élaboration d'une grille d'évaluation

Les grilles d'évaluation, quelles qu'elles soient, se doivent de présenter certaines qualités et valeurs pour être utiles aux enseignantes et enseignants. Plusieurs auteurs se sont penchés sur ces différentes caractéristiques dont Desautels, Gohier et Jutras (2015), Dorais (2009), Dumas (2007), Gosselin (2010), Leroux (2009), Leroux et Bélair (2015), Ménard (2005*a*), Ménard et Gosselin (2015), Phaneuf (2006), Romainville (2011) et Scallon (2004*a*). Voici les caractéristiques retenues ainsi qu'une brève description de chacune.

2.4.1 *La clarté*

Pour Côté (2014), la clarté est un qualificatif souvent utilisé en pédagogie qui signifie « aisé, facile à comprendre » (p. 165). Il serait donc important, pour que l'évaluation soit claire, qu'elle soit facile à comprendre, autant de la part des stagiaires que des enseignantes et enseignants.

2.4.2 *La cohérence :*

Il doit y avoir un lien entre l'évaluation des apprentissages (le type d'évaluation, les critères d'évaluation) et les éléments de compétence formulés dans le devis ministériel en lien avec le cours et, bien-sûr, les apprentissages réalisés à l'intérieur du cours (Côté, 2014).

2.4.3 *L'objectivité :*

Les données doivent être vérifiables et ne pas tenir compte de la personnalité de l'enseignante ou de l'enseignant. Comme l'évaluation des apprentissages relève souvent de l'observation, cela risque de mener à un certain degré de subjectivité. Pour l'éviter, il est proposé d'avoir recours à un outil d'évaluation qui réduirait la subjectivité de l'enseignante ou de l'enseignant en guidant ses perceptions sur les

paramètres les plus importants pouvant faciliter son jugement (Phaneuf, 2006). Cet outil doit permettre d'identifier clairement des faits, des comportements, des procédures, des habiletés, ainsi que des attitudes, afin de les relier objectivement aux performances et aux comportements de chaque stagiaire (Phaneuf, 2006). C'est ce qui est amené par la grille d'évaluation à échelle descriptive (Ménard et Gosselin, 2015).

Le fait d'avoir élaboré et adopté une grille d'évaluation des apprentissages en équipe de travail d'enseignantes et d'enseignants permet une meilleure adhésion aux instruments choisis ou développés, et ainsi, une utilisation améliorée de ceux-ci (Dorais, 2009). Aussi, le fait de concevoir en équipe les instruments d'évaluation des apprentissages aidera à rendre les grilles plus représentatives des éléments sur lesquels l'équipe souhaite mettre l'emphase, comme par exemple la communication, ou encore l'administration de la médication (Dorais, 2009). Cette vision de la conception des grilles d'évaluation des apprentissages des stagiaires en Soins infirmiers nous semble réalisable et bénéfique dans notre contexte de travail actuel.

L'évaluation des apprentissages des stagiaires est une tâche délicate à cause du jugement que l'enseignante ou l'enseignant doit poser sur la performance des stagiaires, mais aussi de la subjectivité reliée à l'évaluation et à la notation. Les enseignantes et enseignants apprécieraient donc, afin de réduire le risque d'erreur et de subjectivité, de disposer d'instruments d'évaluation complets et élaborés (Gosselin, 2010). Pour reprendre les propos de Dumas (2007) « en stage, il n'y a pas de réponses ou d'interventions toutes faites. Le but de l'évaluation est donc de rendre le plus objectif possible un processus très subjectif, dans lequel des valeurs personnelles sont en jeu » (p. 113).

Lorsque l'enseignante ou l'enseignant évalue les apprentissages, il doit juger de la qualité, mais aussi de l'efficacité et de la valeur, le tout en lien avec les éléments de la compétence formulés à l'intérieur du devis ministériel (Côté, 2014) déterminés à l'avance. Ceci implique un jugement, qui demeure toujours subjectif, malgré des objectifs très clairs (Dumas, 2007). Dans ce contexte, comment rendre l'évaluation

des apprentissages des stagiaires en Soins infirmiers la plus objective possible, afin de diminuer le niveau de subjectivité de l'évaluation des stagiaires?

Selon Romainville (2011), l'objectivité absolue est inatteignable, puisqu'elle ne serait possible que de façon indépendante du sujet pensant. Hors, lors de l'évaluation des apprentissages, le jugement de l'enseignante ou de l'enseignant est toujours présent. Effectivement, pour évaluer, il faut mesurer, puis apprécier grâce à des critères, l'atteinte des objectifs. La collecte des informations doit être systématique, fidèle et valide en fonction des objectifs d'apprentissage. L'interprétation et l'analyse de ces informations doit être faite à l'aide de critères définis, ce qui amène finalement au jugement, c'est-à-dire la prise de décision sur la réussite ou non des stagiaires. La subjectivité de l'évaluateur interviendrait donc à chacune des étapes de l'évaluation (Desautels, Gohier et Jutras, 2015).

La question qui demeure est la suivante : l'évaluation, formative ou certificative, peut-elle être objective? Dans le cas, par exemple, d'une équation de mathématique à résoudre selon une formule précise, sans doute. Mais dans le cas où les stagiaires doivent utiliser leur savoir, leur savoir-faire et leur savoir-être en même temps, cela nous semble beaucoup moins évident. Sur quels critères se baser pour effectuer une telle évaluation?

2.4.4 L'équité ou impartialité :

Pour favoriser l'équité dans l'évaluation des apprentissages, les instruments utilisés doivent être validés dans le but de fournir un portrait fidèle du niveau d'apprentissage de chaque stagiaire. De plus, les exigences doivent être équivalentes pour tous les stagiaires qui suivent le même cours en même temps, même s'il y a plusieurs groupes et/ou plusieurs enseignantes ou enseignants. Les stagiaires doivent alors avoir des chances comparables de réussir le stage. La préoccupation de l'impartialité rend l'acte de l'évaluation des apprentissages plus difficile. De ce fait, ce qui semble prioritaire ou encore inacceptable de la part d'une enseignante ou d'un

enseignant peut relever de son système de valeurs personnel et altérer son jugement (Leroux et Bélair, 2015; Ménard, 2005a).

2.4.5 *L'égalité ou équivalence :*

Les modalités de l'évaluation des apprentissages doivent être identiques pour tous les stagiaires. De plus, ils doivent tous être évalués au même moment, par exemple, à la dernière semaine de la session (Ménard, 2005a). L'accès à des ressources externes (par exemple, un volume de référence) est le même pour tous et si la durée de l'évaluation est limitée, elle est la même pour tous. Plusieurs questions peuvent survenir en lien avec l'égalité ou l'équivalence. En effet, une performance qui semble moyenne à une enseignante ou un enseignant est-elle aussi moyenne pour un autre? Comment peut-on juger une performance qui se situe à la limite entre l'acceptable et l'inacceptable? Comment peut-on s'assurer que le verdict final de réussite ou d'échec est vraiment justifié? D'où l'importance que les stagiaires soient bien informés des critères d'évaluation dès le début du stage, afin d'éviter que l'évaluation finale ne soit une surprise pour eux (Ménard, 2005a; Ménard et Gosselin, 2015).

2.4.6 *La justice :*

L'égalité et l'équité sont nécessaires pour effectuer une évaluation considérée comme juste. Ainsi, si ces deux caractéristiques, décrites précédemment, sont présentes, l'évaluation des apprentissages respecte automatiquement le principe de justice en évaluation (Commission scolaire de Laval, 2011; Commission scolaire des Phares, s.d.).

2.4.7 *La transparence :*

Les modalités et instruments d'évaluation des apprentissages doivent absolument être connus des stagiaires. L'enseignante ou l'enseignant doit donc transmettre ces informations à l'ensemble des stagiaires, par exemple à l'aide de

consignes, marches à suivre, instruments et critères d'évaluation, *etc.* et ce, avant le début de l'activité (Leroux, 2009).

2.4.8 *La fidélité :*

Appliquée à différents groupes dans les mêmes conditions, l'évaluation doit donner des résultats semblables. Pour Romainville (2011), la fidélité est difficile à atteindre en évaluation des apprentissages, puisque, reproduite à différents moments ou réalisée par une autre personne, elle peut aboutir à des résultats différents. Cependant, une évaluation des apprentissages parfaitement fidèle permettrait par la même occasion une évaluation objective, puisque l'apport du sujet pensant serait retiré de l'évaluation. Par exemple, une deuxième correction d'une même copie, par la même évaluatrice ou évaluateur, à différents moments, peuvent amener des notes différentes. Même principe avec des évaluatrices ou évaluateurs différents. Quelques éléments pouvant influencer la correction sont les suivants : certains évaluatrices ou évaluateurs se basent sur le progrès des étudiantes et étudiants, d'autres prennent en compte la réussite des autres étudiantes et étudiants et d'autres encore corrigent en fonction de certaines valeurs personnelles, comme l'aspect théorique. De plus, les évaluatrices ou évaluateurs n'attribuent pas tous nécessairement la même pondération à chacun des critères de l'évaluation. Tous ces éléments diminuent la fidélité de l'évaluation (Romainville, 2011).

2.4.9 *La validité :*

Pour être valide, l'évaluation des apprentissages doit bien mesurer, donc être claire, précise et articulée autour des objectifs. Pour vérifier la validité d'une grille d'évaluation et diminuer le risque de subjectivité, Scallon (2004a) recommande de faire évaluer quelques stagiaires par trois personnes distinctes à l'aide de la grille en question. Ceci permettra de déterminer si la grille laisse la place à la subjectivité de l'évaluatrice ou de l'évaluateur ou non. Tel que mentionné plus tôt, ce point nous semble peu réaliste dans le contexte actuel des stages en Soins infirmiers.

Pour Romainville (2011) l'évaluation des apprentissages valide devrait évaluer seulement si les objectifs d'apprentissage ont été atteints. Or, il arrive que l'évaluation mesure aussi des compétences qui n'ont pas été enseignées, ou que l'évaluatrice ou l'évaluateur base son jugement sur d'autres critères que la performance seule selon les critères.

2.4.10 La facilité d'utilisation :

L'évaluation devrait être facile d'utilisation, donc avec une rédaction concise, simple et pratique. De plus, elle ne devrait pas exiger trop de travail de la part de l'enseignante et de l'enseignant (Phaneuf, 2006).

Voyons à présent quels sont les critères devant faire partie d'une grille d'évaluation à échelle descriptive.

2.5 Les critères d'évaluation

Les critères d'évaluation sont une part importante d'une grille d'évaluation. Un critère est davantage un domaine, un contenu, une activité (Gaudreau, 2001). Il aurait donc un caractère plus général et abstrait qu'un indicateur. Un critère est d'ailleurs généralement constitué de plusieurs indicateurs. En effet, un seul indicateur pourrait amener à confondre critère et indicateur. Il est recommandé par Côté (2014), Dorais (2009) et Leroux et Mastracci (2015) d'en limiter le nombre à trois à six, entre autres, pour éviter une certaine dépendance entre les critères. De plus, l'évaluation semblerait moins décourageante pour l'enseignante ou l'enseignant si le nombre de critères n'est pas trop élevé. Un trop petit nombre de critères augmenterait quant à lui le risque de subjectivité, ce qu'il est souhaitable d'éviter. Pour Dorais (2009), la plus grande des qualités d'un critère est la pertinence.

Alors que Leroux et Mastracci (2015) distinguent les critères : « comporte une ou des qualités recherchées ou attendues d'un objet d'évaluation, d'une dimension d'une performance, d'une production ou d'une réponse élaborée en lien avec la tâche

demandée » (*Ibid*, p. 211) et les indicateurs : « les indicateurs contiennent des mots qualitatifs pouvant être modulés pour établir la gradation souhaitée dans l'échelle descriptive » (*Ibid*, p. 214), pour Côté (2014) les critères devraient posséder plusieurs caractéristiques. La première est qu'ils devraient incorporer un indicateur observable. Cela permettrait à l'enseignante ou l'enseignant d'être plus concret dans son évaluation des apprentissages. La seconde est le fait d'être univoque. Cette caractéristique améliore la fidélité de l'évaluation, puisqu'elle veut dire que toutes les personnes concernées comprennent la même chose en lisant le critère. La troisième caractéristique est la pertinence. Celle-ci permet d'améliorer la validité de l'évaluation des apprentissages puisque l'enseignante ou l'enseignant se base alors seulement sur les témoins principaux de la compétence pour évaluer, en retirant les éléments superflus comme la mise en page, par exemple. La dernière caractéristique est liée au niveau taxonomique du critère. En effet, il sera important que le niveau taxonomique de la tâche corresponde au niveau taxonomique de la grille d'évaluation (Côté, 2014).

Selon Leroux (2014), le critère doit correspondre à la qualité attendue de l'objet d'évaluation. Leroux (2009) ramène aussi le terme « *rubrics* » emprunté de l'anglais et utilisé par plusieurs auteurs américains dans le domaine de l'évaluation des apprentissages. Ce terme renvoie à des guides servant à établir une notation, en vue d'évaluer les capacités des stagiaires à réussir certaines tâches. Il est important que les critères soient écrits de façon claire et qualitative, sous forme de paragraphes qui décrivent le niveau de performance attendue (Leroux, 2009). Maintenant que les critères sont mieux compris, nous allons pouvoir décrire les indicateurs.

Il est cependant nécessaire que les critères d'évaluation soient établis avant que l'évaluation ait lieu, qu'ils soient identiques pour l'ensemble des stagiaires et qu'ils leur soient communiqués (Ménard, 2005a).

La description de chacun des éléments de la grille doit être claire et compréhensible pour les stagiaires, puisque c'est ce qui permet aux enseignantes et

enseignants de donner une rétroaction de qualité aux stagiaires et ainsi, de faciliter leur autoévaluation. Plusieurs enseignantes et enseignants reconnaissent la difficulté de construire des grilles d'évaluation des apprentissages, surtout à échelles descriptives et y renoncent, que ce soit à cause de la difficulté d'élaboration ou à cause de la difficulté à prendre une décision sur le niveau de l'échelle dans lequel classer chaque stagiaire (Leroux, 2009). C'est la raison pour laquelle il est recommandé de décrire les objectifs sous forme de comportements observables et mesurables, ainsi que de s'assurer de préciser ce qui est acceptable et inacceptable dès le départ (Côté, 2014; Fortin, 1984).

2.6 Les indicateurs, associés aux critères d'évaluation

Dorais (2009) et Gaudreau (2001) se sont intéressés à la question des indicateurs. Ainsi, un indicateur doit être de l'ordre de l'observable en situation. Il permet de systématiser l'évaluation et se rapporte toujours à un critère. L'indicateur doit renseigner sur ce qui est examiné, qui peut être observable (qualitatif) ou mesurable (quantitatif). Les indicateurs seraient donc en quelque sorte des éléments de preuve permettant de déterminer si l'objectif est atteint. La rigueur dans leur formulation est donc essentielle : ils doivent être formulés de façon observable, précise, quantifiable, simple, courte et compréhensible. Dans le cas des données observables, les informations peuvent être recueillies de diverses façons, soit l'observation, l'entrevue ou l'analyse du contenu. Les qualités d'un bon indicateur sont plutôt nombreuses. En effet, chacun des indicateurs présent dans une grille d'évaluation devrait être valide, pertinent (utile), comparable dans le temps et l'espace, fidèle (fiable), crédible, convivial, faisable, facile à comprendre et spécifique.

Boucher et Ste-Marie (2013) font par ailleurs des recommandations sur la formulation des indicateurs. Ceux-ci devraient contenir un verbe d'action, être univoques et ne pas contenir d'adverbe qualitatif, puisque la maîtrise de la compétence sous-entend que celle-ci est maîtrisée adéquatement ou complètement,

etc. Les indicateurs visent à indiquer les apprentissages, ainsi que l'évolution des stagiaires, depuis l'admission jusqu'à la fin du programme. Ils permettent ainsi aux stagiaires d'identifier leurs difficultés et de trouver des façons de s'améliorer dans le but d'atteindre la compétence.

Les indicateurs de comportement sont considérés acquis après une certaine portion de la formation. Cependant, ils doivent continuer d'être démontrés à chaque fois que la situation le demande, même s'ils ne sont pas présents dans la grille d'évaluation subséquente (Boucher et Ste-Marie, 2013). Pour Leroux (2014), l'indicateur doit être associé à la réalité, concret. Il doit être observable, et associé à un critère.

Gaudreau (2001) spécifie pour sa part, en lien avec l'évaluation des apprentissages, à quel point le risque est présent que, même en présence d'une grille d'évaluation des apprentissages commune pour l'ensemble des enseignantes et enseignants d'un même stage, par exemple, il est possible que l'interprétation des indicateurs varie, que ce soit d'une observatrice ou d'un observateur à un autre dans un même milieu, ou encore d'une observation à une autre. Ceci nous indique l'importance d'avoir des critères et des indicateurs bien définis. À cet effet, Dumas (2007) spécifie d'ailleurs que, lorsqu'on évalue, on doit juger de la qualité, mais aussi de l'efficacité et de la valeur, le tout en lien avec des objectifs, standards et normes déterminés à l'avance. Ceci implique un jugement, qui demeure toujours subjectif en partie, malgré des objectifs très clairs (Desautels, Gohier et Jutras, 2015; Leroux et Bélair, 2015; Leroux et Mastracci, 2015). Maintenant que nous avons défini les qualités et les valeurs de la grille d'évaluation, ainsi que les critères et les indicateurs, nous pouvons décrire les différentes étapes associées à la conception d'une grille d'évaluation.

2.7 Les étapes de conception d'une grille d'évaluation formative

Nous tenons à présenter tout d'abord les étapes de conception d'une grille d'évaluation formative selon Leroux (2014). L'auteure propose dix étapes pour la conception d'une grille d'évaluation formative. Les voici, brièvement, dans l'ordre. 1) Choisir une modalité d'évaluation formative, 2) Indiquer les consignes d'utilisation de la grille d'évaluation, 3) Décider des critères d'évaluation, 4) Énoncer des indicateurs pour chaque critère d'évaluation, 5) Choisir le type d'échelle utilisée pour la grille d'évaluation, 6) Rédiger des questions favorisant l'autorégulation, 7) Effectuer la mise en forme de la grille, 8) Faire valider la grille par une ou un collègue et y apporter les modifications nécessaires, 9) Présenter la grille aux étudiantes et étudiants, 10) Effectuer l'expérimentation de la grille auprès des étudiantes et étudiants (Leroux, 2014).

2.8 Les étapes de conception d'une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique

Leroux et Mastracci (2015) présentent de leur côté huit étapes pour la conception d'une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique. Précisons que ce type de grille peut être utilisée autant pour l'évaluation formative que pour l'évaluation sommative. Les voici, brièvement, dans l'ordre. 1) Choisir et rédiger les critères d'évaluation ainsi que les indicateurs y étant associés, 2) Choisir le nombre de niveaux de performance souhaités, 3) Effectuer la rédaction pour chacun des niveaux de la grille d'évaluation, 4) Choisir les normes de réussite, ainsi que le mode d'attribution de la note, 5) Effectuer la mise en forme de la grille, 6) Valider la grille d'évaluation, 7) Expérimenter la grille d'évaluation, 8) Conserver des copies types de la grille d'évaluation (Leroux et Mastracci, 2015).

2.9 Les étapes de conception d'une grille d'évaluation à échelle descriptive hybride

Nous avons fait le choix de retenir, dans le cadre de cet essai, les étapes de conception des grilles d'évaluation à échelle descriptive hybride selon Côté (2014), car ce sont les mêmes étapes de conception peu importe que la grille d'évaluation à échelle descriptive soit analytique ou globale (Côté, 2014). Nous rappelons au lecteur que la grille d'évaluation à échelle descriptive analytique est suggérée pour l'évaluation formative des compétences tandis que la grille d'évaluation à échelle globale est suggérée pour l'évaluation certificative des compétences (Côté, 2014).

Côté (2014) propose dix étapes permettant la conception d'une grille d'évaluation à échelle descriptive. Au cours des paragraphes suivants, nous présenterons chacune de ces étapes, pour ensuite les résumer au tableau 3 qui suit. Avant même de débiter la première étape, il convient de se poser une question préalable, c'est-à-dire : Est-il pertinent de construire une grille d'évaluation à échelle descriptive pour la tâche à évaluer? En effet, certaines tâches plus simples ne requièrent pas le recours à ce type de grille. Cependant, plus une tâche est jugée authentique, comme c'est le cas d'un stage, par exemple, plus la grille d'évaluation à échelle descriptive devient pertinente.

La 1^{ère} étape vise à élaborer la tâche d'évaluation, ainsi que son contexte. Cette tâche doit être authentique, complexe, signifiante et doit être en lien avec la compétence à développer dans le cours concerné (Côté, 2014).

La 2^e étape consiste à apprécier le produit (production ou performance), le processus (démarche d'apprentissage des stagiaires) ou le propos (réflexion des stagiaires sur leur performance). Veut-on évaluer ces trois éléments ou certains seulement? Dans le cadre de cet essai, nous croyons que le stage se prête bien à évaluer les trois éléments (Côté, 2014).

Au cours de la 3^e étape, on doit déterminer quels sont les objets de l'évaluation. Il faut alors cibler quelle est la compétence à évaluer, puis déterminer quels éléments permettent le mieux d'observer sa manifestation. Il sera alors important de ne pas s'arrêter aux éléments superflus, car cela pourrait trop morceler la compétence et ainsi, il ne serait plus possible d'évaluer l'atteinte de la compétence dans sa globalité (Côté, 2014).

La 4^e étape vise à déterminer les critères qui devront être évalués. Les critères aident les stagiaires à comprendre sur quoi ils sont évalués et aident à diriger l'enseignante ou l'enseignant lors de l'évaluation des apprentissages. Ceux-ci doivent comporter un indicateur (manifestation observable de l'apprentissage), ainsi qu'une qualité (sert à spécifier ce qui est attendu de l'indicateur). Cette étape sera davantage décrite en lien avec cet essai lors de la justification des choix associés à la grille d'évaluation, au chapitre 4 (Côté, 2014).

La 5^e étape de conception d'une grille d'évaluation à échelle descriptive demande de choisir le type de grille approprié à la tâche choisie. Dans notre cas, nous prévoyons utiliser la grille d'évaluation à échelle descriptive analytique, associée au récit anecdotique (Gronlund et Waught, 2009; Miller, Linn et Gronlund, 2013) (partie commentaires), ce qui en ferait une grille hybride (Côté, 2014).

La 6^e étape vise à déterminer le nombre de niveaux de performance qui seront retrouvés dans la grille d'évaluation à échelle descriptive. À la base, il est recommandé d'utiliser une échelle comportant de trois à six échelons. Cependant, Côté (2014) suggère d'attendre à la rédaction des échelons pour déterminer leur nombre, puisque cette décision résulte d'avantage de la quantité d'échelons que l'enseignante ou l'enseignant est capable de déterminer que d'une décision consciente.

Pendant la 7^e étape, il faut décrire les résultats attendus pour chacun des échelons de la grille. Pour ce faire, il est recommandé de débiter par le niveau supérieur, pour ensuite élaborer le niveau minimal qui correspond à la note

de passage. Nous pouvons ensuite terminer avec les niveaux intermédiaires et le ou les niveaux correspondant à l'échec. Il est important de composer les textes associés à chaque niveau en utilisant une tournure de phrase positive (Côté, 2014).

La 8^e étape consiste à déterminer la notation associée à la grille. Il faut alors s'assurer que les points associés au niveau minimal, c'est-à-dire associés à la note de passage, correspondent à celle-ci. Plusieurs façons de faire existent en lien avec la notation. Ainsi, il est possible de mettre une seule note par échelon, ou de donner la possibilité d'utiliser un intervalle de notes à chaque échelon (Côté, 2014).

La 9^e étape en est une de vérification. On veut alors vérifier si notre grille d'évaluation à échelle descriptive est construite correctement et si on est tombés dans certains pièges en la construisant. Cette étape sera effectuée dans le cadre du chapitre 4 pour l'essai en cours (Côté, 2014).

La 10^e et dernière étape est celle de la validation. Il est ici important de prendre du recul par rapport à la grille que l'on a conçue et de la faire valider par une tierce personne, comme par exemple une conseillère pédagogique, afin de s'assurer de sa clarté et de son efficacité. Le même exercice pourrait être reproduit avec les stagiaires. Le tableau 3, présenté à la page suivante, détaille la liste des étapes de conception d'une grille d'évaluation descriptive selon Côté (2014).

Tableau 3
Étapes de conception d'une grille d'évaluation descriptive selon Côté (2014)

Étape	Étapes de conception d'une grille d'évaluation descriptive
Question préalable	Est-il pertinent de construire une grille d'évaluation descriptive pour la tâche à évaluer?
1	Élaborer la tâche d'évaluation, ainsi que son contexte.
2	Apprécier le produit (production ou performance), le processus (démarche d'apprentissage des stagiaires) ou le propos (réflexion des stagiaires sur leur performance).
3	Déterminer quels sont les objets de l'évaluation. Cibler quelle est la compétence à évaluer Déterminer quels éléments permettent le mieux d'observer sa manifestation.
4	Déterminer les critères qui devront être évalués. Ceux-ci doivent comporter un indicateur (manifestation observable de l'apprentissage), ainsi qu'une qualité (sert à spécifier ce qui est attendu de l'indicateur).
5	Choisir le type de grille approprié à la tâche choisie.
6	Déterminer le nombre de niveaux de performance sera retrouvé dans la grille d'évaluation.
7	Décrire les résultats attendus pour chacun des échelons de la grille.
8	Déterminer la notation associée à chacun des critères de la grille.
9	Vérifier si la grille d'évaluation est construite correctement et si on est tombés dans certains pièges en la construisant.
10	Faire valider la grille par une tierce personne, afin de s'assurer de sa clarté et de son efficacité.

Source : Côté, F. (2014). *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial. Guide d'élaboration et exemples de grille*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

2.10 La synthèse du cadre de référence

Si l'on souhaite à présent résumer les points marquants de ce chapitre, il est nécessaire de se rappeler le rôle des enseignantes et enseignants dans l'évaluation des apprentissages des stagiaires, qui est plutôt complexe et comporte plusieurs volets. Le volet préparation (Leroux, 2009) sert à concevoir les instruments, formuler les objectifs, ainsi que faire le choix des activités d'apprentissage et d'évaluation. Le volet animation (Gagnon, 2013) vise à présenter aux stagiaires les objectifs du stage, ainsi que les attentes. Le volet d'accompagnement (Loizon, 2012) comporte plusieurs activités : la rétroaction, le respect de la vitesse d'apprentissage des stagiaires, ainsi que l'aide dans divers domaines (trouver ses propres réponses, s'adapter aux situations rencontrées, développer une vision critique de sa pratique, se responsabiliser). Finalement, le rôle d'évaluation (Gosselin, 2010; Leroux, 2009; Ménard et Gosselin, 2015) implique une rétroaction fréquente, une évaluation formative régulière, ainsi que du soutien pour trouver des façons de s'améliorer. Le volet d'évaluation inclut aussi d'évaluer la progression dans l'atteinte des compétences, tout en demeurant impartial, entre autres, en laissant des traces du processus, dans le but de rédiger une évaluation des apprentissages complète et réaliste.

Cependant, pour évaluer, il faut d'abord savoir observer. L'observation guide l'enseignante ou l'enseignant dans le jugement à poser sur l'évolution de la compétence. Elle doit être planifiée et l'enseignante ou l'enseignant doit s'assurer de noter rapidement et de façon systématique les éléments observés, afin de diminuer les biais en évaluation (Gosselin, 2010; Morissette, 1996).

Nous présentons ci-dessous le tableau 4, qui présente les principaux éléments du cadre de référence à retenir pour l'analyse des résultats de la collecte de données effectuée dans le cadre de cet essai.

Tableau 4
Résumé du cadre de référence

Éléments du cadre de référence	Auteurs
<p>Grille d'évaluation formative :</p> <p>La collecte des données rigoureuse et l'évaluation formative ainsi que la rétroaction sont de mise tout au long du processus d'apprentissage.</p> <p>Étapes de conception :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Choisir une modalité d'évaluation formative 2) Indiquer les consignes d'utilisation de la grille d'évaluation 3) Décider des critères d'évaluation 4) Énoncer des indicateurs pour chaque critère d'évaluation 5) Choisir le type d'échelle utilisée pour la grille d'évaluation 6) Rédiger des questions favorisant l'autorégulation 7) Effectuer la mise en forme de la grille 8) Faire valider la grille par une ou un collègue et y apporter les modifications nécessaires 9) Présenter la grille aux étudiantes et étudiants <p>Effectuer l'expérimentation de la grille auprès des étudiantes et étudiants</p>	(Leroux, 2009 et 2014)
<p>Évaluation certificative dans l'approche par compétence :</p> <ul style="list-style-type: none"> • tâche complexe • processus systématique • vise à effectuer un bilan des apprentissages en fin de processus <p>but : rendre un verdict sur l'atteinte des compétences</p>	(Tardif, 2006).
<p>Grille d'évaluation à échelle descriptive analytique</p> <p>Est composée de plusieurs critères, tous évalués séparément, comportant chacun une description différente.</p> <p>Étapes de conception :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Choisir et rédiger les critères d'évaluation et les indicateurs 2) Choisir le nombre de niveaux de performance souhaités 3) Effectuer la rédaction pour chacun des niveaux 4) Choisir les normes de réussite et le mode d'attribution de la note 5) Effectuer la mise en forme de la grille 6) Valider la grille d'évaluation 7) Expérimenter la grille d'évaluation <p>Conserver des copies types de la grille d'évaluation</p>	(Leroux et Mastracci, 2015)
<p>Grille d'évaluation à échelle descriptive hybride</p> <p>Outil d'évaluation adapté, présentant des caractéristiques de plusieurs types de grilles d'évaluation des apprentissages.</p> <p>Étapes de conception :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Élaborer la tâche d'évaluation et son contexte 2) Choisir d'apprécier le produit, le processus ou le propos 3) Déterminer les objets de l'évaluation 4) Déterminer les critères à évaluer 5) Choisir le type de grille appropriée 6) Déterminer le nombre de niveaux de performance 7) Décrire les résultats attendus pour chaque échelon 8) Déterminer la notation 9) Vérification de la grille <p>Validation de la grille</p>	(Côté, 2014)

Tableau 4
Résumé du cadre de référence

Les critères et les indicateurs	(Leroux et Mastracci, 2015)
<p>Critère :</p> <ul style="list-style-type: none"> « comporte une ou des qualités recherchées ou attendues d'un objet d'évaluation, d'une dimension d'une performance, d'une production ou d'une réponse élaborée en lien avec la tâche demandée » (Leroux et Mastracci, 2015, p. 211) <p>Indicateur :</p> <p>« contient des mots qualitatifs pouvant être modulés pour établir la gradation souhaitée dans l'échelle descriptive » (Leroux et Mastracci, 2015, p. 214)</p>	
Clarté	(Côté, 2014)
Aisé et facile à comprendre	
Cohérence	(Côté, 2014)
Lien entre l'évaluation des apprentissages, les éléments de compétence et les apprentissages réalisés pendant le cours	
Équité	(Leroux et Bélair, 2015; Ménard, 2005a)
Nécessite la validation des outils d'évaluation et l'équivalence des exigences de l'ensemble des enseignantes et enseignants	
Facilité d'utilisation	(Phaneuf, 2006)
L'évaluation devrait être facile d'utilisation, donc avec une rédaction concise, simple et pratique. De plus, elle ne devrait pas exiger trop de travail de la part de l'enseignante et de l'enseignant.	
Justice	(Commission scolaire de Laval, 2011; Commission scolaire des Phares, s.d.)
L'égalité et l'équité sont nécessaires pour effectuer une évaluation considérée comme juste. Ainsi, si ces deux caractéristiques sont présentes, l'évaluation respecte automatiquement le principe de justice en évaluation.	
Objectivité	(Phaneuf, 2006)
<ul style="list-style-type: none"> Les données doivent être vérifiables Utiliser un outil d'évaluation permettant d'identifier clairement des faits, des comportements, des procédures, des habiletés, ainsi que des attitudes 	
Vise à diminuer le degré de subjectivité associé à l'évaluation	
Rétroaction aux stagiaires (brève description)	(Leroux, 2009; Loizon, 2012)
<ul style="list-style-type: none"> Fait partie du rôle d'accompagnement en stage Doit être fréquente Permet de soutenir les stagiaires 	
Permet d'aider les stagiaires à développer une vision critique	

C'est ainsi que se termine la présentation du cadre de référence de l'essai, où nous avons détaillé les concepts nécessaires à l'établissement des objectifs spécifiques de l'essai. Nous avons donc abordé, dans la première section du chapitre, la notion d'évaluation des apprentissages en stage. Pour ce faire, nous avons élaboré sur le concept de compétence, l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, les notions d'évaluation formative et certificative, ainsi que

l'observation en stage et les rôles des enseignantes et enseignants dans l'évaluation des stagiaires. La seconde section du chapitre, qui portait sur les grilles d'évaluation en stage, nous a permis d'aborder la liste de vérification, la grille d'appréciation, ainsi que la grille d'évaluation à échelle descriptive. Nous nous sommes ensuite intéressée aux qualités et valeurs qui guident l'élaboration d'une grille d'évaluation, ainsi qu'aux critères d'évaluation et aux indicateurs y étant associés. Nous avons par la suite découvert les étapes de conception d'une grille d'évaluation formative, d'une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique, puis d'une grille d'évaluation à échelle descriptive hybride, avant de terminer la deuxième section du chapitre avec une synthèse du cadre de référence. C'est ce qui nous amène à la troisième et dernière section du chapitre, soit les objectifs spécifiques de l'essai.

3 LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI

Suite à la présentation de notre cadre de référence, nous souhaitons rappeler la question générale de l'essai, soit : Comment concevoir une grille d'évaluation des apprentissages pour l'évaluation formative et une grille d'évaluation pour l'évaluation certificative des compétences de stagiaires de Soins infirmiers au collégial? Afin de répondre à cette question, il était nécessaire d'étudier certains concepts y étant reliés.

De façon plus spécifique, pour le domaine des Soins infirmiers, Phaneuf (2006) mentionne que les enseignantes et enseignants du programme Soins infirmiers doivent porter attention au cheminement de chaque stagiaire vers l'acquisition des compétences déterminées pour son niveau. Pour ce faire, il sera important de développer un système qui permet autant l'évaluation formative que certificative.

De nombreux auteurs en évaluation (Durand et Chouinard, 2012; Gronlund et Brookhart, 2009; Gronlund et Waugh, 2009; Laurier, Tousignant et Morissette, 2005; Leroux, 2009; Miller, Linn et Gronlund, 2013; Morissette, 1996; Nitko et Brookhart, 2011) présentent la liste de vérification ainsi que la grille d'appréciation comme instruments d'observation.

De son côté, Louis (2004) présente déjà l'importance d'utiliser des grilles d'évaluation dans le but d'évaluer des performances complexes. Fernandez (2015), Leroux et Bélair (2015), ainsi que Leroux et Mastracci (2015) précisent que l'utilisation d'une grille d'évaluation permet de rendre un jugement valide de la compétence, et Dorais (2009) spécifie que les grilles d'évaluation sont nécessaires pour l'évaluation des apprentissages des stagiaires en Soins infirmiers.

Plusieurs auteurs, dont Côté (2014), Leroux (2009), Leroux et Mastracci (2015), Ménard et Gosselin (2015) et Scallon (2004*b*) suggèrent l'utilisation de grilles d'évaluation à échelles descriptives pour évaluer l'atteinte d'une compétence dans le cadre de l'évaluation d'une tâche complexe et authentique comme les stages.

Côté (2014) propose quant à elle l'utilisation de la grille d'évaluation descriptive analytique pour l'évaluation formative, et l'utilisation de la grille d'évaluation descriptive globale pour l'évaluation certificative. Comme il s'agit des deux instruments que nous souhaitons mettre en place pour l'évaluation des apprentissages des stagiaires du programme Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit, notre choix s'est penché sur cette auteure. Un autre point qui nous a fait choisir Côté (2014) est relié aux étapes d'élaboration des grilles d'évaluation. En effet, comme les étapes sont identiques pour la grille d'évaluation formative et la grille d'évaluation certificative, nous avons cru que les deux grilles auraient une meilleure cohérence entre elles.

À ce moment, deux objectifs spécifiques nous semblent pertinents et réalisables dans le cadre de cet essai.

1. Concevoir une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique pour l'évaluation formative des stagiaires dans le programme de Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit.

2. Concevoir une grille d'évaluation à échelle descriptive hybride pour l'évaluation certificative des stagiaires dans le programme de Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit.

TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE

À travers ce chapitre de la méthodologie, nous présenterons l'approche méthodologique utilisée par la chercheuse pour répondre aux objectifs spécifiques de l'essai. Nous aborderons ensuite les sujets des participantes et participants de l'essai, ainsi que des techniques et instruments de collecte de données utilisés. Nous examinerons par la suite les considérations éthiques, puis les moyens utilisés pour assurer la rigueur et la scientificité, pour terminer avec le déroulement de l'essai ainsi que la démarche d'analyse utilisée, pour terminer avec les limites de l'essai.

1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

La méthodologie est définie par Savoie-Zajc et Karsenti (2011) comme un « ensemble cohérent et organisé de façons de mener une recherche » (p. 110). Pour ce faire, nous présenterons dans cette section la posture épistémologique de la chercheuse, ainsi que le type d'essai choisi.

1.1 La posture épistémologique

La posture épistémologique de la chercheuse est de nature interprétative. À cet effet, lorsque nous sommes confrontés à des phénomènes humains, on se retrouve incontestablement en présence de l'action (Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, comme nous souhaitons concevoir une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique, selon Côté (2014), pour l'évaluation formative des stagiaires dans le programme Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit (objectif spécifique #1) ainsi qu'une grille d'évaluation à échelle descriptive hybride, selon Côté (2014), pour l'évaluation certificative de stagiaires dans le programme Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit (objectif spécifique #2), les éléments seront définitivement en lien avec des

phénomènes humains, c'est-à-dire à l'action de juger la performance des stagiaires dans le programme collégial Soins infirmiers. De plus, la posture interprétative est celle qui soutient le mieux le développement d'un produit et le rapport de principes qui découlent de l'expérience de développement, ce qui nous confirme notre choix (Loiselle et Harvey, 2007).

La chercheuse se situe aussi dans le courant socioconstructiviste. Le socioconstructivisme implique qu'un programme d'étude tienne compte de l'étudiante et de l'étudiant, ainsi que de sa façon personnelle de construire ses propres connaissances. Ainsi, la connaissance de l'étudiante ou de l'étudiant pourrait se modifier dans le temps, autant de façon individuelle que collective. Puisque la connaissance est étroitement liée à l'expérience de la personne, elle est le résultat d'une pratique réflexive et s'adapte à différentes réalités (Jonnaert, 2000). Léonard (2005) explique de quelle façon le socioconstructivisme se présente en Soins infirmiers. Effectivement,

L'enseignante est appelée à jouer un rôle d'accompagnatrice pour solliciter l'analyse réflexive des élèves [...] puissent établir des liens avec leurs connaissances antérieures. [...] La connaissances n'est pas reçue de l'environnement mais plutôt construite par l'apprenant au moyen de ses actions. (p. 20)

L'enseignante ou l'enseignant accompagne donc les stagiaires pour les aider à reconnaître les difficultés rencontrées en stage, à trouver de quelle façon leurs connaissances peuvent les aider afin de trouver une solution viable à une situation particulière de Soins infirmiers.

1.2 Le type d'essai

Cet essai est de type qualitatif. Selon Fortin (2010) une recherche qualitative est axée sur la compréhension et repose sur l'explication d'un phénomène à partir de la signification donnée par les participantes et participants. Nous croyons que notre essai se situe dans cet esprit, puisque la chercheuse adopte une posture interprétative.

Le type de recherche qualitative que nous avons privilégiée est la recherche développement. Selon Loiselle et Harvey (2007),

La recherche développement sera donc considérée comme l'analyse du processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche et du corpus scientifique existant (p. 44).

L'un des avantages évidents de la recherche développement est qu'elle permet d'aller au-delà de l'émission de recommandations de la part de la chercheuse ou du chercheur, pour plutôt se terminer par une réalisation qui pourra éventuellement être testée auprès des étudiantes et étudiants (Guichon, 2007). Cela nous rejoint personnellement, puisque, étant issue d'un programme technique, nous avons davantage tendance à être pragmatique que théorique.

Guichon (2007) apporte à cet effet un argument intéressant lorsqu'il mentionne que la recherche développement a la particularité de produire des nouvelles connaissances tout en visant à développer des solutions à des problèmes pédagogiques connus. Aussi, elle utilise l'expérimentation systématique dans le but de résoudre une problématique. Cela rejoint très bien notre projet, puisque celui-ci vise à développer une grille d'évaluation plus objective, dans le but de répondre aux diverses problématiques associées à l'évaluation des apprentissages des stagiaires présentées au premier chapitre de cet essai. Afin de répondre à nos deux objectifs spécifiques de l'essai, nous faisons donc le choix, tout comme Deschamps (2015), Joly (2013) et Vachon (2016) d'utiliser les étapes de la recherche développement proposés par Harvey et Loiselle (2009).

Avant de poursuivre, il est pertinent de mentionner le commentaire de Rézeau (2001) quant au but de la recherche développement, c'est-à-dire le « développement d'un instrument utilisable et réellement utilisé sur le terrain » (p. 7). Le but de la recherche développement est aussi décrit par Loiselle et Harvey (2007) : « développer des outils matériels ou conceptuels pour agir sur une situation locale

donnée » (p. 46). Cela rejoint définitivement les buts que nous nous sommes fixés, soit de développer un meilleur outil d'évaluation des apprentissages des stagiaires en Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit.

Pour Harvey et Loiselle (2009), la première étape d'une recherche consiste à découvrir les origines de la recherche, soit le problème à résoudre, l'idée de développement, les questions et objectifs, ainsi que les intérêts des chercheurs. C'est ce que nous avons fait au cours du premier chapitre de cet essai. La deuxième étape consiste au référentiel. Cette étape est constituée de la recension d'écrits et de l'élaboration de l'idée. C'est ce que nous avons fait à l'intérieur de notre second chapitre. La troisième étape vise la méthodologie, soit tout ce qui concerne les méthodes et outils utilisés dans la recherche. Cette étape est en cours pour le troisième chapitre de l'essai. La quatrième étape, qui sera aussi vue au troisième chapitre, est celle de l'opérationnalisation. C'est à cette étape que l'objet est conçu et que la recherche est réalisée, en faisant les mises à l'essai et la validation de l'outil. La cinquième et dernière étape, abordée au quatrième chapitre, est celle des résultats. Elle consiste en l'analyse des résultats, la mise à jour des principes et, finalement, la rédaction et diffusion des rapports.

Dans le cadre du présent essai, nous limiterons l'opérationnalisation à la conception de grilles d'évaluation (formative et certificative) et à la validation de celles-ci auprès de collègues du département de Soins infirmiers du Cégep Édouard-Montpetit. Aucune mise à l'essai ne sera donc effectuée auprès de stagiaires en Soins infirmiers dans le cadre de l'essai.

Les étapes de la recherche développement selon Harvey et Loiselle (2009) sont résumées dans le tableau 5 suivant.

Tableau 5
Les étapes de la recherche développement, selon Harvey et Loiselle (2009)

Étapes de la recherche développement (Harvey et Loiselle, 2009)	
Étape 1 : Origine de la recherche	<ul style="list-style-type: none"> - Problème à résoudre - Idée de développement - Question(s) – objectifs - Intérêts
Étape 2 : Référentiel	<ul style="list-style-type: none"> - Recension des écrits - Élaboration d'une idée
Étape 3 : Méthodologie	<ul style="list-style-type: none"> - Méthodes et outils
Étape 4 : Opérationnalisation	<ul style="list-style-type: none"> - Conception de l'objet - Réalisation - Mise à l'essai - Validation
Étape 5 : Résultats	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse des résultats - Mise à jour des principes - Rédaction et diffusion des rapports

Source : Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.

2 LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS À L'ESSAI

Les participantes et participants à cet essai sont des enseignantes et enseignants du département de Soins infirmiers du Cégep Édouard-Montpetit, qui accompagnent des stagiaires dans au moins un stage. Elles et ils ont accepté de participer à la recherche pour la validation des grilles d'évaluation à échelle descriptive développées au cours de l'essai. La méthode d'échantillonnage que nous avons choisie d'utiliser dans le cadre de cet essai est non probabiliste, c'est-à-dire que le processus pour obtenir l'échantillon n'est pas aléatoire (Fortin, 2010). L'échantillonnage est aussi

effectué par choix raisonné, c'est-à-dire que les participantes ou les participants devaient répondre à des critères précis (faire partie de l'équipe enseignante en Soins infirmiers, au Cégep Édouard-Montpetit, à la session d'hiver 2015) pour participer à l'essai (Fortin, 2010). Le choix de ces critères a été basé sur le fait que les enseignantes et enseignants devaient connaître les objectifs du stage, afin de pouvoir valider les deux grilles d'évaluation proposées, et qu'ils devaient être disponibles au moment où l'expérimentation en lien avec l'essai avait lieu.

Lors d'une réunion qui a eu lieu en mai 2015, nous avons demandé aux collègues, de façon informelle, si elles et ils accepteraient d'être participantes ou participants pour le projet d'essai. Sur les six personnes présentes, quatre se sont montrées intéressées. Une rencontre a donc été prévue en juin suivant, dans le but de donner les explications préalables nécessaires et de faire signer les consentements (voir Annexe D). Il fut entendu de communiquer les grilles d'évaluation (voir Annexe E) ainsi que les questionnaires de validation (voir Annexe F) par courriel, afin de limiter les déplacements des participantes et participants, et ainsi le temps accordé au projet d'essai. Il fut aussi entendu que les participantes et participants allaient retourner les documents complétés par courriel au cours de l'été 2015, afin de permettre la compilation des données par la chercheuse, et qu'un groupe de discussion allait se dérouler à l'automne 2015 pour la suite.

2.1 Le taux de participation

Sur les six enseignantes et enseignants sollicités, nous avons obtenu une participation de quatre participantes et participants (4/6) pour la première étape de la collecte des données, soit les questionnaires de validation. Par la suite, nous avons eu un taux de participation de deux participantes et participants (2/6) pour la seconde étape de la collecte des données, soit les entrevues dirigées. Certains participantes et participants se sont désistés entre les deux étapes de la collecte des données pour les raisons suivantes : une retraite, ainsi qu'un congé de maladie. Afin de conserver la confidentialité des participantes et participants, ainsi que de faciliter la lecture,

des noms fictifs (Annie, Bianca, Claudia et Diane) leur ont été attribués dans la description de leurs réponses aux questionnaires et entrevues.

2.2 Les caractéristiques des participantes et participants

Les huit premières questions des questionnaires de validation permettaient de mieux connaître le profil sociologique des participantes et participants. Ainsi, nous apprenons que les participantes et participants sont âgés entre 39 et 60 ans (moyenne 46,25 ans), qu'il s'agit de quatre femmes, cumulant entre 17 et 39 années d'expérience comme infirmières (moyenne 24 années) et entre 5 et 30 années d'expérience en tant qu'enseignantes dans le programme Soins infirmiers (moyenne 14,75 années). Comme nous savons à présent qu'il s'agit de quatre femmes, le féminin sera dorénavant utilisé, dans ce chapitre, lorsque nous ferons mention des participantes à l'essai, afin d'alléger la lecture. Nous apprenons aussi qu'elles ont entre un et dix ans d'expérience comme enseignantes ayant enseigné le cours Santé mentale (moyenne 5,25 années), dans le programme Soins infirmiers. Au niveau de leur formation, nous savons dorénavant qu'elles possèdent toutes un baccalauréat (BAC) en Sciences infirmières (ou en cours), et qu'une seule participante possède, en plus du BAC, une formation en pédagogie (plus précisément un certificat de 2^e cycle en Andragogie), puis qu'aucune d'entre elles n'a reçu de formation plus spécifique dans le domaine de l'évaluation des apprentissages. Ces données nous permettent de mieux connaître nos participantes. Les résultats détaillés des questions 1 à 8 du questionnaire sont présentés au tableau 6 suivant.

Tableau 6
Présentation des caractéristiques des participantes

Questions	Annie	Bianca	Claudia	Diane
1. Âge	39	42	60	44
2. Sexe	F	F	F	F
3. Nombre d'années comme infirmière	17	22	39	18
4. Nombre d'années comme enseignante en Soins infirmiers	5	10	30	14
5. Nombre d'années comme enseignante en Santé mentale	1	5	10	5
6. Dernier diplôme obtenu	BAC en cours	BAC	BAC Certificat Andragogie	BAC
7. Formation en pédagogie	Non	Non	Oui Andragogie	Non
8. Formation en évaluation	Non	Non	Non	Non

3 LES TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Selon Loiselle et Harvey (2007), les meilleures méthodes de collecte de données dans le cadre d'une recherche développement basée sur le paradigme interprétatif sont les entrevues individuelles, les groupes de discussion ainsi que les questionnaires comportant des questions ouvertes et fermées. Les méthodes choisies conviennent donc tout à fait au paradigme dans lequel cet essai se déroule. Nous y ajouterons aussi un journal de bord de la chercheuse, qui est décrit ci-après.

3.1 Le questionnaire de validation

Un questionnaire de validation pour les deux grilles d'évaluation à échelle descriptive analytique et hybride (incluant des questions ouvertes et fermées) a été élaboré et administré auprès des participantes et participants afin de valider les deux grilles d'évaluation. Le format du questionnaire de validation, inspiré de Joly (2013), est présenté à l'Annexe F et été distribué, c'est-à-dire qu'il a été remis à plusieurs personnes en un même endroit (Blais et Durand, 2009), dans notre cas, par courriel.

Le questionnaire de validation a été choisi pour certains de ses avantages, décrits par Blais et Durand (2009). Premièrement, sa flexibilité, qui permet simplement de formuler des questions et d'en consigner les réponses. Ceci permet d'obtenir des informations rapidement sur les sujets désirés. Deuxièmement, le questionnaire permet de mesurer plusieurs variables (par exemple, dans notre cas, la justice, l'équité, la cohérence des deux grilles d'évaluation proposées, *etc.*) en une seule fois. Troisièmement, ses coûts d'opération sont faibles. En effet, les frais en argent sont ceux des photocopies, tandis que les coûts en temps sont associés à la conception de l'outil, puis à l'analyse des données recueillies (Blais et Durand, 2009). Si l'on compare avec l'observation, les coûts en temps sont beaucoup plus élevés pour cette deuxième méthode de collecte de données.

Afin que l'information recueillie par questionnaire soit valide, Blais et Durand (2009) recommandent de satisfaire aux quatre conditions suivantes, auxquelles nous croyons répondre dans le cadre de cet essai :

1. Les participantes et participants doivent être disponibles et accepter de répondre au questionnaire;
2. Les participantes et participants doivent comprendre les questions et avoir les connaissances pour y répondre;

3. Les participantes et participants doivent pouvoir communiquer l'information sans distorsion;
4. L'information doit être consignée fidèlement par la chercheuse ou le chercheur.

Pour élaborer le questionnaire de validation, nous nous sommes basée sur les recommandations de Blais et Durand (2009). Ces auteurs suggèrent, lors de la formulation des questions, d'utiliser davantage la question fermée et de formuler des questions précises et pertinentes pour le sujet de recherche. Les questions doivent aussi être neutres, c'est-à-dire que la participante ou le participant ne doit pas répondre pour faire plaisir à la chercheuse ou au chercheur, ainsi que de façon polie afin d'éviter le risque qu'une participante ou un participant refuse de répondre à une question. Les questions ont été élaborées selon les caractéristiques ou les qualités qui sont nécessaires, selon Côté (2014), lors de conception de grille d'évaluation à échelle descriptive. Nous avons tiré les questions des différents éléments abordés à l'intérieur du cadre de référence, puis déterminé l'ordre des questions. Pour les questions, nous avons choisi de faire des questions fermées principalement, tel que recommandé par Blais et Durand (2009), avec quelques questions ouvertes. Les questions fermées visent à recueillir des informations spécifiques, alors que les questions ouvertes ont pour but de récolter des propos et opinions plus spontanés. Les questions fermées sont plus faciles à analyser et à interpréter que les questions ouvertes, par contre, les questions ouvertes aident à ajouter des informations et à compléter l'interprétation (Blais et Durand, 2009), deux avantages pour notre questionnaire de validation. Les questions fermées que nous posons dans le questionnaire se répondent par oui ou non, mais permettent la rédaction de commentaires au besoin par la participante ou le participant, ce qui permet aussi d'enrichir les données obtenues.

Nous avons demandé à une collègue aussi enseignante en Soins infirmiers et étudiante à la Maîtrise à PERFORMA de faire une pré-validation du questionnaire de validation. Pour ce faire, nous lui avons demandé de vérifier si le vocabulaire utilisé

était suffisamment simple, clair et précis. Nous lui avons aussi demandé de vérifier si les questions portaient sur un point à la fois, afin d'éviter les ambiguïtés, ainsi que la longueur des questions, puisque des questions courtes facilitent la compréhension. Elle devait aussi vérifier que les questions étaient neutres et posées de façon polie. Les choix de réponse possibles étant « oui » ou « non », il n'a pas été nécessaire de demander la vérification du degré de précision des choix de réponses, tel que recommandé par Blais et Durand (2009). La personne choisie a donc gracieusement fait la validation du questionnaire, en émettant seulement quelques commentaires dont nous avons tenu compte pour la version finale de notre questionnaire, présentée en Annexe F.

Ce questionnaire de validation nous a permis de répondre aux deux objectifs spécifiques de l'essai.

3.2 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée s'est déroulée en face à face avec les participantes. Comme nous souhaitions avoir des commentaires précis de la part des participantes sur les modifications apportées aux grilles d'évaluation à échelle descriptive, nous avons davantage opté pour le format de l'entrevue semi-dirigée, selon Savoie-Zajc (2011). Ainsi, des questions ont été préparées avant les entrevues, en laissant tout de même de l'espace aux participantes pour ajouter des informations au besoin. Comme le recommande cette auteure, un certain degré de confiance était présent lors des entrevues, étant donné la relation d'équipe au travail avec les participantes, ce qui favorise les échanges harmonieux (Savoie-Zajc, 2011). Le plan de l'entrevue est présenté à l'Annexe G de cet essai. Les thèmes abordés au cours de l'entrevue ont été tirés du cadre de référence présenté au second chapitre. L'entrevue semi-dirigée nous a permis de répondre à nos deux objectifs spécifiques de l'essai.

3.3 Le journal de bord de la chercheuse

Nous avons utilisé un journal de bord de la chercheuse, comme recommandé par plusieurs auteurs, dont Fortin (2010), Loisel et Harvey (2007) et Savoie-Zajc (2011). Nous avons consigné diverses informations importantes dans le cadre de la recherche, telles que la nature des décisions prises, les réflexions associées au processus de recherche, les divers éléments considérés en cours de recherche, les modifications aux outils en cours de recherche, les observations et réflexions pendant la phase d'essai des outils. Cet outil nous a aidée à répondre aux deux objectifs spécifiques de l'essai.

4 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

L'éthique peut être décrite comme étant une façon d'agir, ou encore de voir une action comme bonne ou mauvaise (notion de bien et de mal). Il s'agit donc d'un code moral qui s'articule autour du devoir de bien agir. Ainsi, le comportement d'une personne ou d'un groupe de personnes sera régi par des normes de conduite déterminées, qui s'exercent dans différents contextes et sont sujettes au jugement moral (Fortin, 2010). Nous avons pris plusieurs précautions dans le but de respecter les principes et règles s'appliquant à la recherche auprès d'humains. Ces précautions sont présentées dans les sections suivantes, soit le consentement libre et éclairé, l'anonymat et la confidentialité, ainsi que la certification éthique.

4.1 Le consentement libre et éclairé des participantes et participants

Chaque participante a reçu une lettre d'information ainsi qu'un formulaire de consentement et un engagement à la confidentialité, qui sont présentés à l'Annexe D, dans le but de permettre à chacune de prendre une décision libre et éclairée. Ces documents ont été inspirés de Joly (2013) et de Lussier (2012). Pour ce faire, la chercheuse ou le chercheur doit s'assurer que la participante ou le participant ait été informé de tous les aspects concernant la recherche et qu'il accepte librement, c'est-à-

dire sans aucune contrainte, d'y participer. De ce fait, la participante ou le participant a le droit de se retirer de la recherche à n'importe quel moment, sans risquer de s'attirer de peines ou de sanctions. Cela respecte aussi le principe de respect de la dignité du sujet (Fortin, 2010). Le formulaire de consentement contient les informations suivantes : titre de la recherche, nom et coordonnées de la chercheuse, nom de la direction d'essai, brève description et but du projet de recherche, durée de participation, matériel requis, modalités de collecte et d'analyse des données, conservation des données et confidentialité (Fortin, 2010). Nous nous sommes inspirés de Joly (2013) et Leroux (2009) pour notre formulaire de consentement, présenté en intégralité à l'Annexe D.

4.2 L'anonymat et la confidentialité

Nous nous sommes préoccupée du bien-être de la personne et nous avons porté une attention particulière à l'aspect de la confidentialité (Hobeila, 2011). Ainsi, dans le but de préserver l'anonymat des participantes, leurs noms ont été remplacés par des noms fictifs pour faciliter la lecture, et toute information qui pourrait mener à l'identification des personnes a été retirée des transcriptions des données (Hobeila, 2011). Les enregistrements et les documents relatifs à l'essai seront gardés en sécurité à la résidence de la chercheuse jusqu'en janvier 2019 et tous les fichiers électroniques reliés à l'essai sont protégés par un mot de passe, dans l'ordinateur de la chercheuse.

4.3 La certification éthique du Cégep Édouard-Montpetit

Dans l'ensemble des institutions qui font de la recherche, on devrait trouver un comité institutionnel de la recherche (CER). Ce comité est formé de professionnels ayant les capacités et les compétences pour juger l'éthique des projets de recherche proposés (Fortin, 2010). Au Cégep Édouard-Montpetit, une entente a été faite pour que les enseignantes et les enseignants réalisant un essai de maîtrise PERFORMA n'aient pas à être soumis au comité éthique de la recherche du cégep, si le projet d'essai était approuvé par la directrice ou le directeur d'essai (Cégep Édouard-

Montpetit, 2014/). Comme il s'agit de notre cas, nous n'avons pas eu à soumettre notre essai au comité d'éthique de la recherche du Cégep Édouard-Montpetit. Cependant, les documents nécessaires à l'approbation sont disponibles à l'Annexe H.

Abordons à présent les risques encourus par les participantes de l'essai. Il a été jugé que les risques encourus par les participantes étaient minimes. En effet, les participantes de la recherche étant des enseignantes et enseignants en Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit, le seul risque identifié serait que des collègues pourraient mal réagir à certains de leurs propos (Hobeila, 2011).

5 LES MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ

Tel que recommandé par Savoie-Zajc (2011), nous avons utilisé différents moyens de répondre aux critères qui visent à assurer la rigueur et la scientificité d'un essai de type qualitatif, soit la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation. Chacun de ces éléments est décrit ci-dessous, avec les moyens utilisés pendant cet essai pour en assurer la rigueur et la scientificité.

5.1 La crédibilité

Savoie-Zajc (2011) décrit la crédibilité comme étant le sens attribué au phénomène qui est étudié et qui doit être plausible et corroboré par des instances diverses. En d'autres mots, il faut s'assurer de vérifier que l'interprétation que l'on fait d'un phénomène soit plausible. Fortin (2010), voit quant à elle la crédibilité comme « l'accord entre les vues des participants et la représentation que le chercheur se fait d'eux » (p. 284). Dans le but de respecter ce critère, et dans l'esprit de la recherche développement, nous avons apporté des changements dans la première version des grilles d'évaluation selon les données recueillies et les commentaires obtenus des participantes. De plus, la chercheuse s'est engagée dans le processus méthodologique pendant une période assez longue, soit environ trois sessions, entre autres dans le but d'assurer la crédibilité de l'essai. Finalement, pour assurer la

crédibilité dans un essai de type qualitatif, il importe de d'utiliser une stratégie de recherche qui combine plusieurs méthodes ou d'instrument de collecte de données de données. Cette stratégie de recherche, appelé la triangulation (Savoie-Zajc, 2011), sera présentée dans la section 5.5 de ce chapitre.

5.2 La transférabilité

Le critère de transférabilité dans une recherche qualitative est celui qui permet à une autre chercheuse ou un autre chercheur de transférer les résultats obtenus de la recherche en cours dans une autre recherche. Ainsi, les résultats de la recherche pourraient être adaptés selon différents contextes et être réutilisés par d'autres chercheuses et chercheurs (Savoie-Zajc, 2011). Pour respecter ce critère, nous avons décrit le contexte ainsi que les participantes de façon détaillée afin de permettre aux chercheuses et chercheurs qui liront notre essai de bien s'y situer. Nous avons aussi rédigé un journal de bord de la chercheuse, afin d'augmenter le niveau de transférabilité de la recherche. Maintenant, nous pourrions discuter plus longuement de la transférabilité des résultats de cet essai dans le prochain chapitre, soit celui de la présentation et l'interprétation des résultats. Cependant, il sera important de se poser les questions suivantes, sachant que nos résultats sont obtenus par des enseignantes et des enseignants du département de Soins infirmiers, au Cégep Édouard-Montpetit, qui accompagnent des stagiaires dans un stage: Est-ce que ces résultats seront transférables à d'autres stages du programme de Soins infirmiers du Cégep Édouard-Montpetit, à des stages qui sont réalisés dans d'autres programmes techniques, de la santé ou non, du Cégep Édouard-Montpetit et d'autres cégeps? Si oui, comment? Si non, pour quelle(s) raison(s)?

5.3 La fiabilité

Le critère de fiabilité repose sur la cohérence entre les questions de recherche, leur évolution et les résultats finaux de la recherche, ou, autrement dit, la recherche et son déroulement sont cohérents. On veut alors vérifier si le fil conducteur est clair

du début à la fin de la recherche et si les décisions de la chercheuse ou du chercheur sont justifiées (Savoie-Zajc, 2011). Afin de respecter ce critère, nous avons utilisé le journal de bord de la chercheuse, ainsi que la triangulation dans la collecte des données, qui sera expliquée au point 5.5. Fortin (2010) recommande en plus de faire appel à des personnes extérieures à la recherche afin de s'assurer que les résultats, les interprétations et les conclusions sont fermement soutenues par l'ensemble du processus. C'est ce que nous avons fait en nous référant à notre directrice d'essai.

5.4 La confirmation

Le critère de confirmation assure que les données produites par la recherche sont objectives. On veut donc vérifier si la recherche est crédible, convaincante, rigoureuse et clairement décrite (Savoie-Zajc, 2011). Pour satisfaire à ce critère, nous avons justifié l'utilisation de chacun des instruments de collecte de données utilisés. Nous avons aussi effectué un retour avec les participantes lors entrevues semi-dirigées. Ceci, dans le but de s'assurer que le produit correspondait bien aux résultats de la collecte des données, et non aux opinions de la chercheuse, ce qui nous permettra également de satisfaire à ce critère (Savoie-Zajc, 2011). Un autre élément qui nous permet de s'assurer de la confirmation de l'essai est le fait que nous sommes actuellement dans un processus de maîtrise avec cours. Ainsi, à l'intérieur de ce processus, nous avons fréquemment reçu de la rétroaction, que ce soit de la part de collègues à la maîtrise ou des enseignantes et enseignants ainsi que de la part de notre directrice d'essai. Ceci nous mène à décrire la triangulation.

5.5 La triangulation

Le fait d'utiliser plusieurs méthodes de collectes des données aide à diminuer les biais des recherches qualitatives et compenserait pour les limites associées à chacune des méthodes (Savoie-Zajc, 2011). C'est ce qu'on appelle la triangulation en recherche. La triangulation est décrite par Fortin (2010) comme étant une méthode pour vérifier les données, qui doit utiliser différentes sources d'information, ainsi que

plusieurs méthodes visant à la collecte des données. Le but de la triangulation est d'augmenter la fidélité des données recueillies et, par la même occasion, des conclusions d'une recherche de type qualitative. La triangulation, dans le cadre de cet essai, a été obtenue en utilisant trois méthodes de collecte de données différentes, soit le questionnaire de validation, l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord de la chercheuse.

6 LE DÉROULEMENT DE L'ESSAI

La rédaction de cet essai s'est déroulée sur de nombreuses années. Dans le cadre de cet essai, nous nous sommes basée sur les étapes de la recherche développement proposées par Harvey et Loiselle (2009) que nous avons présentées plus tôt dans ce chapitre. Nous ferons donc le parallèle entre les étapes de Harvey et Loiselle (2009) et les étapes qui ont constitué le déroulement de cet essai. Ainsi, comme la première étape d'une recherche développement est l'origine de la recherche (Harvey et Loiselle, 2009), nous avons vécu des insatisfactions associées à la problématique présentée au premier chapitre de l'essai pendant notre pratique quotidienne en tant qu'enseignante en Soins infirmiers depuis 2002.

Nous avons par la suite pu, tel que conseillé par Harvey et Loiselle (2009) passer à la seconde étape de la recherche développement, qui correspond au second chapitre de l'essai. Ainsi, nous avons fait une recension d'écrits concernant la problématique identifiée au premier chapitre, ce qui nous a amenée à développer l'idée d'élaborer de nouvelles grilles d'évaluation pour faciliter une évaluation plus objective des stagiaires en Soins infirmiers. Nous avons par la suite pu passer aux étapes trois et quatre de la recherche développement, qui sont présentées au troisième chapitre de l'essai, c'est-à-dire la méthodologie, ainsi que l'opérationnalisation, qui sera présentée à la section suivante. Finalement, la cinquième et dernière étape proposée par Harvey et Loiselle (2009) correspond au quatrième et dernier chapitre de l'essai, soit celui de la présentation et l'interprétation des résultats.

Inspirée de Joly (2013) et de Vachon (2016), nous comparons aussi les étapes de la recherche développement selon Harvey et Loiselle (2009) et celles pour la rédaction de notre essai à l'intérieur du tableau 7 suivant.

Tableau 7
Les étapes de la recherche développement, selon Harvey et Loiselle (2009)
en lien avec les étapes de rédaction d'un essai

Harvey et Loiselle (2009)	Étapes de rédaction d'un essai
Étape 1 : Origine de la recherche <ul style="list-style-type: none"> • Problème à résoudre • Idée de développement • Questions et objectifs • Intérêts 	Chapitre 1 : La problématique <ul style="list-style-type: none"> • Contexte de l'essai • Problème de l'essai • Question générale de l'essai
Étape 2 : Référentiel <ul style="list-style-type: none"> • Recension des écrits • Élaboration d'une idée 	Chapitre 2 : Le cadre de référence <ul style="list-style-type: none"> • Recension d'écrits • Élaboration d'une idée • Objectifs spécifiques de l'essai
Étape 3 : Méthodologie <ul style="list-style-type: none"> • Méthode et outils 	Chapitre 3 : La méthodologie <ul style="list-style-type: none"> • Approche méthodologique • Outils de collecte des données <ul style="list-style-type: none"> ○ Questionnaire de validation ○ Plan d'entrevue semi-dirigée • Conception et réalisation des grilles d'évaluation formative et certificative • À noter que la mise à l'essai n'a pas été réalisée dans le cadre de cet essai • Validation par les pairs
Étape 4 : Opérationnalisation <ul style="list-style-type: none"> • Conception de l'objet • Réalisation • Mise à l'essai • Validation 	
Étape 5 : Résultats <ul style="list-style-type: none"> • Analyse des résultats • Mise à jour des principes • Rédaction et diffusion des rapports 	Chapitre 4 : Présentation et interprétation des résultats <ul style="list-style-type: none"> • Présentation et interprétation des résultats • Révision des grilles d'évaluation formative et certificative

Source : Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.

6.1 L'échéancier de l'opérationnalisation

Au cours de la session Hiver 2015, nous avons pu rédiger et envoyer un résumé pour l'approbation éthique du projet d'essai. Nous avons ensuite rédigé les outils de collecte de données ainsi que le formulaire de consentement, que nous avons par la suite fait valider (clarté, cohérence, facilité, durée, coquilles) par une collègue enseignante au département de Soins infirmiers, et candidate à la Maîtrise elle-aussi. Nous avons rédigé les grilles d'évaluation des stagiaires, puis fait signer les formulaires de consentement aux participantes volontaires, ainsi qu'un engagement à la confidentialité. Finalement, nous avons remis les questionnaires de validation, ainsi que les outils d'évaluation aux participantes et participants pour la première étape de la collecte des données. À la session Automne 2015, nous avons reçu l'ensemble des questionnaires de validation. Nous avons donc pu compiler et analyser les données recueillies, puis apporter les modifications requises aux outils d'évaluation en fonction des résultats de la première partie de la collecte des données. Au cours de la session Automne 2016, comme deux des participantes et participants se sont retirés pour des raisons diverses, nous avons décidé de remplacer le groupe de discussion prévu par des entrevues individuelles dirigées, qui ont pu avoir lieu en décembre 2016. À la session Hiver 2017, nous avons pu compiler et analyser les données recueillies lors des entrevues, pour modifier à nouveau les grilles d'évaluation en fonction des commentaires reçus. À l'Été 2017, nous avons pu finaliser les grilles d'évaluation en fonction de l'ensemble des données recueillies, puis rédiger le quatrième chapitre du présent essai, ce qui nous a amenés à finaliser la rédaction de l'essai avec un dépôt initial en septembre 2017. Les détails de l'échéancier de l'opérationnalisation sont présentés au tableau 8 qui suit.

Tableau 8
Échéancier de l'opérationnalisation

Session	Étape de l'échéancier
Hiver 2015	Résumé pour approbation éthique Rédaction : Outils de collecte des données Rédaction : Formulaire de consentement Rédaction : Grilles d'évaluation Validation : Outils de collecte des données Signature des participantes et participants Remise : Questionnaire de validation Remise : Grilles d'évaluation
Automne 2015	Réception des questionnaires Compilation et analyse des données Modification des grilles d'évaluation
Automne 2016	Entrevues semi-dirigées
Hiver 2017	Compilation et analyse des données Modification des grilles d'évaluation
Été 2017	Finalisation des grilles d'évaluation Rédaction du quatrième chapitre Finalisation de l'essai
Automne 2017	Dépôt initial de l'essai

6.2 L'opérationnalisation de l'essai

Cette quatrième étape de la recherche développement selon Harvey et Loiselle (2009) inclut la pré-validation des outils de collecte des données, ainsi que la conception des grilles d'évaluation à échelle descriptive, pour terminer avec la validation de ces mêmes grilles d'évaluation.

6.2.1 *La prévalidation des outils de collecte des données*

Dans le cadre de la prévalidation des outils de collecte des données, qui a été inspirée de Joly (2013), nous avons utilisé deux stratégies. La première fut d'envoyer un résumé pour approbation éthique au Service du développement institutionnel et de la recherche du Cégep Édouard-Montpetit, qui incluait les outils de collecte des données. Lors de la réception de l'approbation éthique du Cégep Édouard-Montpetit, il n'y avait aucun commentaire concernant les outils, ce qui nous indiquait qu'ils convenaient à l'utilisation dans le cadre de l'essai. La deuxième étape fut de demander à une collègue faisant partie du département de Soins infirmiers, mais pas des participantes de l'essai, qui est aussi à la maîtrise, de vérifier les outils de collecte des données selon certains critères (clarté, cohérence, facilité, durée, coquilles). Pour ce faire, nous lui avons envoyé les outils de collecte des données par courriel, avec une liste de questions. La collègue nous a retourné le tout environ une semaine plus tard, avec ses commentaires et questions, commentaires dont nous avons tenu compte avant de faire l'envoi final aux participantes.

6.2.2 *La conception des grilles d'évaluation formative et certificative en stage*

Cette section comporte les étapes ayant conduit à la conception des grilles d'évaluation à échelle descriptive analytique et hybride. Nous rappelons que nous avons fait le choix d'utiliser les étapes de Côté (2014) pour la conception de grilles d'évaluation à échelle descriptive. Nous rappelons aussi que pour Côté (2014), les étapes sont les mêmes autant pour la conception d'une grille à échelle descriptive analytique que pour une grille à échelle descriptive globale ou hybride.

La réalisation de la première version des grilles d'évaluation à échelle descriptive analytique et globale s'est échelonnée sur les mois d'avril et mai 2015.

Nous nous sommes basée sur la compétence 01QL Intervenir auprès de personnes requérant des soins infirmiers en santé mentale (Gouvernement du Québec, 2008) qui est la seule compétence du cours Soins infirmiers en Santé mentale (Cégep

Édouard-Montpetit, 2014k). Cette compétence comporte 11 éléments de la compétence, qui sont répertoriés en détails à l'Annexe B. Nous avons aussi utilisé le document *Profil de formation en soins infirmiers* (Collège Édouard-Montpetit, 2006a) afin de concevoir les grilles d'évaluation à échelle descriptive.

Nous avons choisi de développer cinq niveaux d'échelons, soit : Excellent (Supérieur), Très bien (Très satisfaisant), Satisfaisant (Acceptable), Minimal (Peu satisfaisant) et Insatisfaisant (Échec). Pour ce faire, nous nous sommes inspirée de Côté (2014), qui recommande l'utilisation de trois à six échelons. À noter, certains critères présentent moins d'échelons.

Selon Côté (2014), nous pouvons évaluer le produit, le processus, ainsi que le propos. Dans le cas du stage de Santé mentale (Cégep Édouard-Montpetit, 2014k), pour ce qui est du produit, il s'agit d'une performance, étalée sur 16 journées de stage, ainsi que divers travaux (productions) : analyse d'interaction, démarche de soins, *etc.* Quant au processus, il est vu régulièrement lorsque les stagiaires sont questionnés par les enseignantes et enseignants sur les raisons de telle ou telle intervention, ainsi que dans leur plan de travail et leurs recherches. Pour ce qui est du propos, nous demandons une réflexion personnelle à chaque semaine, ainsi qu'une autoévaluation à la moitié du stage, ainsi qu'à la fin de celui-ci. Il est donc possible, selon nous, d'évaluer les trois éléments.

Suivant les étapes de conception d'une grille d'évaluation selon Côté (2014), nous avons déterminé la notation associée à la grille. Il faut alors s'assurer que les points associés au niveau minimal, c'est-à-dire associé à la note de passage, correspondent à celle-ci. Habituellement au collégial, celle-ci est de 60 %, ce qui est aussi le cas au Cégep Édouard-Montpetit (2015). Plusieurs façons de faire existent en lien avec la notation. Ainsi, il est possible de mettre une seule note par échelon, ou de donner la possibilité d'utiliser un intervalle de notes à chaque échelon (Côté, 2014). Pour notre part, nous avons choisi d'utiliser l'intervalle de notes pour chacun des échelons, mais seulement dans la dernière partie de la grille d'évaluation

certificative, qui permet une notation plus globale de l'atteinte de la compétence. Les étapes de conception d'une grille d'évaluation descriptive selon Côté (2014) sont résumées dans le tableau 9 suivant, accompagnées de l'application dans le cadre de l'essai.

Tableau 9
Étapes de conception d'une grille d'évaluation descriptive selon Côté (2014)
et application dans le cadre de cet essai

Étape	Étapes de conception d'une grille d'évaluation descriptive	Application dans le cadre de cet essai
Question préalable	Est-il pertinent de construire une grille d'évaluation descriptive pour la tâche à évaluer?	Comme le stage est considéré comme une tâche authentique, la grille d'évaluation descriptive est pertinente dans le cadre de cet essai.
1	Élaborer la tâche d'évaluation, ainsi que son contexte.	La tâche à évaluer dans le cadre de cet essai est le stage de 6 ^e session en Santé mentale au Cégep Édouard-Montpetit. Cette tâche est donc authentique, complexe, signifiante et en lien avec la compétence à développer dans le cours.
2	Apprécier le produit (production ou performance), le processus (démarche d'apprentissage des stagiaires) ou le propos (réflexion des stagiaires sur leur performance).	Produit : <ul style="list-style-type: none"> • Performance : en stage, étalée sur 16 journées. • Production : analyse d'interaction, démarche de soins, etc. Processus : <ul style="list-style-type: none"> • Questionnement de l'enseignante ou de l'enseignant, plan de travail et recherches. Propos : <ul style="list-style-type: none"> • Réflexion personnelle, autoévaluation.
3	Déterminer quels sont les objets de l'évaluation. Cibler quelle est la compétence à évaluer Déterminer quels éléments permettent le mieux d'observer sa manifestation.	Une seule compétence : 01QL : Intervenir auprès de personnes requérant des soins infirmiers en santé mentale.

Tableau 9
Étapes de conception d'une grille d'évaluation descriptive selon Côté (2014)
et application dans le cadre de cet essai

4	Déterminer les critères qui devront être évalués. Ceux-ci doivent comporter un indicateur (manifestation observable de l'apprentissage), ainsi qu'une qualité (sert à spécifier ce qui est attendu de l'indicateur).	Les critères ont été formulés pour répondre aux 4 règles définies par Côté (2014) : 1) Intégrer un élément observable 2) Être univoque (interprété de la même façon par tous) 3) Être pertinent 4) Convenir au niveau taxonomique demandé par la tâche (stage)
5	Choisir le type de grille approprié à la tâche choisie.	Type de grille hybride : Grille d'évaluation à échelle descriptive Récit anecdotique
6	Déterminer le nombre de niveaux de performance sera retrouvé dans la grille d'évaluation.	Cinq niveaux d'échelons, soit : Supérieur, Très satisfaisant, Acceptable, Peu satisfaisant, Insatisfaisant (échec)
7	Décrire les résultats attendus pour chacun des échelons de la grille.	Nous avons rédigé en premier le niveau supérieur, pour ensuite ajouter les niveaux inférieurs. Pour certains critères, nous avons choisi de conserver seulement deux ou trois niveaux au lieu de cinq.
8	Déterminer la notation associée à la grille.	Nous avons utilisé l'intervalle de notes pour chacun des échelons, mais de façon globale à la fin de la grille.
9	Vérifier si la grille d'évaluation est construite correctement et si on est tombés dans certains pièges en la construisant.	Cette étape sera effectuée dans le cadre du chapitre 4 pour l'essai en cours.
10	Faire valider la grille par une tierce personne, afin de s'assurer de sa clarté et de son efficacité.	Dans le cadre de cet essai, cette validation sera faite à plusieurs reprises, c'est-à-dire dans un premier temps auprès de la directrice de l'essai, ensuite par les participantes et participants à l'essai, à l'aide du questionnaire de validation, puis, finalement, lors du groupe de discussion (modifié pour les entrevues individuelles).

Source : Côté, F. (2014). *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial. Guide d'élaboration et exemples de grille*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

6.2.3 *La validation des grilles d'évaluation à échelle descriptive analytique et globale*

Dans le cadre de cet essai, la validation a été effectuée grâce aux outils de collecte des données, soit le questionnaire de validation, ainsi que les entrevues semi-dirigées. Ces étapes ont eu lieu entre la session Hiver 2015 et la session Automne 2016 auprès des participantes à l'essai.

Suite à la réception du certificat éthique du Comité d'éthique de la recherche du Cégep Édouard-Montpetit, nous avons pu procéder au recrutement des participantes en juin 2015. Pour ce faire, nous avons expliqué le projet au cours d'une réunion avec des enseignantes et enseignants en Soins infirmiers, au Cégep Édouard-Montpetit, dans le but de les inviter à participer à l'essai. Nous avons par la suite tenu une courte rencontre pour faire signer les formulaires de consentement et de confidentialité, puis envoyé un courriel à chaque participante contenant les grilles d'évaluation ainsi que les questionnaires de validation.

Nous avons ensuite pu récupérer l'ensemble des questionnaires de validation complétés par les participantes au cours de la session Automne 2015, ce qui nous a permis de débiter l'analyse des données recueillies. La démarche d'analyse utilisée est présentée à la section suivante. Suite à cette analyse, nous avons pu apporter des modifications aux outils d'évaluation. En décembre 2016, nous avons présenté ces modifications aux participantes restantes lors d'entrevues individuelles dirigées, à la suite desquelles nous avons pu faire l'analyse des nouvelles données recueillies, ainsi que les dernières modifications aux grilles d'évaluation des apprentissages. L'analyse et l'interprétation des résultats sont présentés au chapitre suivant de cet essai. Ce dernier chapitre est en lien avec la cinquième étape de la recherche développement selon Harvey et Loiselle (2009), soit celle des résultats.

7 LA DÉMARCHE D'ANALYSE

Pendant la démarche d'analyse, nous avons eu les données de nos trois outils de collecte des données à analyser, soit le questionnaire de validation, les entrevues semi-dirigées et le journal de bord de la chercheuse.

L'analyse des données qualitatives a été effectuée grâce à la méthode de la catégorisation. Les catégories retenues dans le cadre de notre essai ont été tirées du cadre de référence. Ainsi, nous avons retenu la clarté et la progression des critères et des échelons, la cohérence, la facilité d'utilisation, la rétroaction aux stagiaires, l'objectivité, la justice et l'équité, ainsi que l'appréciation globale des grilles d'évaluation. Nous avons fait de choix de retenir ces catégories puisqu'il s'agit des qualités et des valeurs qui guident l'élaboration d'une grille d'évaluation. Nous voulions donc vérifier si les grilles d'évaluation des apprentissages que nous avons élaborées possédaient ces qualités et valeurs. Pour analyser les données recueillies, celles-ci doivent tout d'abord être codées, puis catégorisées, de façon de plus en plus précise. Dans le cadre de l'essai, les données sont les réponses aux questionnaires de validation, ainsi qu'aux entrevues semi-dirigées. Ainsi, la plupart des données sont en fait les verbatim (paroles exactes) recueillis de la part des participantes. Le codage permet d'organiser les données de façon différente que seulement par participante ou participant. Un codage de qualité est nécessaire pour obtenir une analyse en profondeur. Dans le cadre de cet essai, nous avons choisi de donner des pseudonymes aux participantes, soit Annie, Bianca, Claudia et Diane. Nous avons ensuite associé chaque verbatim à un numéro en ordre chronologique pour chacune des participantes. Par exemple, le code C.1. identifie le verbatim #1 de Claudia. La catégorisation permet quant à elle d'établir les relations entre les différents concepts qui ressortent du codage des données. Ces étapes nous ont permis d'arriver à l'interprétation des données recueillies, ce qui nous amènera aux pistes de recherche, présentées en conclusion (Baribeau, 2009).

Quant aux données quantitatives, obtenues par les questionnaires de validation, elles ont été analysées de façon simple. En effet, comme les seules réponses possibles étaient oui ou non, l'analyse fut peu complexe.

Nous sommes aussi consciente du fait que, comme nous avons réalisé une recherche développement, la démarche d'analyse s'est étalée sur une longue période, étant donné les révisions fréquentes des instruments conçus. De plus, il est possible que les outils conçus continuent à être peaufinés même après la fin de l'essai. (Harvey et Loiselle, 2009).

8 LES LIMITES DE L'ESSAI

Plusieurs limites sont à prévoir dans le cadre de cet essai. Premièrement, nous anticipons qu'une des limites possibles de notre essai pourrait être l'expérimentation. Effectivement, dans le cadre de cet essai, nous n'avons pas bénéficié du temps requis pour pouvoir faire l'expérimentation des grilles d'évaluation. Nous croyons cependant que cela pourrait se faire dans une recherche ultérieure. De plus, selon Guichon (2007), le fait que les recherches développement sont excessivement contextualisées (dans notre cas, l'évaluation des stagiaires en Soins infirmiers, au Cégep Édouard-Montpetit) représente une limite évidente à ce type de recherche et, surtout, à la portée possible de ses résultats. La raison majeure de cette limite serait que les résultats soient utiles localement mais moins facilement reproductibles dans un autre contexte.

Une des limites possibles spécifiquement reliée à l'utilisation de l'entrevue semi-dirigée est celle de la désirabilité sociale. Ainsi, la participante aurait pu désirer faire plaisir ou rendre service à la chercheuse, ce qui aurait pu rendre ses réponses aux questions moins crédibles (Savoie-Zajc, 2009). Par exemple, dans le cas de l'essai, le questionnaire aurait dû être prévalidé par une personne experte en évaluation des apprentissages en stage. Il s'agit d'un biais de désirabilité sociale, car cette personne fait partie de notre département et n'est pas spécialiste en évaluation.

Une autre limite possible est reliée à la faisabilité. En effet, les enseignantes et enseignants auront-ils le temps d'utiliser les grilles d'évaluation proposées une fois l'essai officiellement déposé? Les ressources matérielles seront-elles disponibles? Les équipes départementales accepteront-elles d'utiliser les grilles (Leroux, 2009)?

Loiselle et Harvey (2007) mentionnent que la recherche développement n'obtient parfois pas la reconnaissance de la majorité de la communauté scientifique. Diverses raisons semblent expliquer ce phénomène. Premièrement, comme le développement d'instruments d'évaluation des apprentissages fait partie du travail habituel des enseignantes et enseignants, il peut sembler difficile de différencier ce processus d'une recherche développement. Loiselle (2001) explique d'ailleurs les critères qui servent à distinguer ces deux approches. Deuxièmement, le caractère inductif de ce type de recherche peut sembler peu scientifique, mais permet d'un autre côté une meilleure ouverture de la chercheuse ou du chercheur par rapport au phénomène à l'étude. Ensuite vient le fait de la localisation de ce type de recherches, qui peuvent parfois être difficilement transférables. Par contre, elle amène les chercheuses et les chercheurs à dégager des pistes d'action qui pourraient être intéressantes pour des chercheuses et chercheurs futurs. Finalement, on parle de la subjectivité des chercheuses ou chercheurs impliqués, qui pourrait teinter leurs décisions, ainsi que la collecte des données. La méthode de triangulation peut toutefois aider à diminuer ce biais (Loiselle, 2001).

Au cours de ce troisième chapitre de notre essai, nous avons pu constater que la chercheuse a adopté une posture épistémologique interprétative et que l'essai favorisé par la chercheuse est de type qualitatif (Savoie-Zajc, 2011). Cela est cohérent avec une recherche quantitative de type recherche développement (Harvey et Loiselle, 2009) utilisée tout au long de cet essai. Nous avons ensuite pu voir les étapes recommandées d'une recherche développement, proposées par Harvey et Loiselle (2009). Nous avons présenté les participantes de l'essai, choisis par échantillonnage non probabiliste (Fortin, 2010). Par la suite, nous avons abordé les techniques et instruments de collecte des données utilisés, soit le questionnaire de

validation (Blais et Durand, 2009), l'entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2011), ainsi que le journal de bord de la chercheuse (Fortin, 2010; Loiselle et Harvey, 2007; Savoie-Zajc, 2011). Puis, nous avons présenté les différentes considérations éthiques dont on doit tenir compte en recherche, c'est-à-dire le consentement libre et éclairé (Fortin, 2010), l'anonymat et la confidentialité (Hobeila, 2011), ainsi que la certification éthique (Fortin, 2010; Hobeila, 2011). Nous avons également abordé des moyens pour assurer la rigueur et la scientificité, basés sur les écrits de Fortin (2010) et de Savoie-Zajc (2011), soit la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation, pour terminer avec la triangulation. Finalement, nous avons exposé le déroulement de l'essai, la démarche d'analyse ainsi que les limites de l'essai. Tout au long du troisième chapitre, nous avons découvert de quelle façon la chercheuse s'est assurée de répondre aux normes, autant éthiques que scientifiques associées à la recherche. Ceci nous amène justement au quatrième chapitre de l'essai, soit celui de la présentation et l'interprétation des résultats.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Tout au long de ce chapitre, nous présenterons les résultats recueillis au cours de la collecte des données, ainsi que leur analyse et leur interprétation. En premier lieu, nous présenterons les données quantitatives recueillies en lien avec chacune des grilles d'évaluation conçues au cours de cet essai. Les questionnaires étant les mêmes pour la grille formative et la grille certificative, nous avons choisi de comparer les réponses des deux questionnaires, afin de pouvoir faire un parallèle entre les deux grilles. Nous verrons, en second lieu, la présentation et l'interprétation des données qualitatives, qui ont été obtenues avec les questions ouvertes des deux questionnaires de validation ainsi que les deux entrevues semi-dirigées réalisées auprès de deux participantes. Ces données qualitatives ont été regroupées en six catégories, soit : la clarté et la progression des critères et des échelons, la cohérence, la facilité d'utilisation, la rétroaction aux stagiaires, l'objectivité, la justice et l'équité de l'évaluation, ainsi que l'appréciation globale des grilles d'évaluation à échelle descriptive analytique et globale. Pour terminer ce quatrième et dernier chapitre de l'essai, nous présenterons une synthèse des résultats de l'analyse et de l'interprétation des données.

1 LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES QUANTITATIVES

Les questionnaires de validation comprenant les mêmes questions pour la grille d'évaluation formative et la grille d'évaluation certificative, nous avons pu comparer les résultats obtenus des participantes sur les deux grilles d'évaluation proposées (formative et certificative), soit la grille descriptive à échelle analytique et la grille descriptive à échelle hybride. Pour ce faire, nous présenterons d'abord les données quantitatives, c'est-à-dire les données spécifiques à la grille d'évaluation à échelle descriptive analytique pour l'évaluation formative des stagiaires, les données

spécifiques à la grille d'évaluation à échelle descriptive hybride pour l'évaluation certificative des stagiaires, pour terminer cette section avec l'interprétation de ces données quantitatives.

Afin de faciliter lecture, la chercheuse utilisera, dans cette section-ci, les termes grille d'évaluation formative qui représentera la grille d'évaluation à échelle descriptive analytique ainsi que grille d'évaluation certificative qui représentera la grille d'évaluation à échelle descriptive hybride.

1.1 La présentation des données quantitatives relatives aux questionnaires de validation

Tel que précisé précédemment, les deux questionnaires de validation remis aux participantes pour les grilles d'évaluation formative et certificative étaient identiques. Ainsi, nous présenterons tout d'abord les résultats en lien avec la grille d'évaluation formative pour présenter ensuite ceux de la grille d'évaluation certificative.

1.1.1 Les données quantitatives concernant la grille d'évaluation formative (grille à échelle descriptive analytique)

Concernant les données quantitatives recueillies en lien avec la grille d'évaluation formative (voir Annexe E), nous remarquons que, sur les 17 questions posées, nous avons un consensus de réponses positives des quatre participantes sur dix des questions. Trois questions présentent trois réponses positives et une abstention, alors que quatre questions présentent trois réponses positives et une réponse négative. Ainsi, les quatre seules questions à avoir récolté une réponse négative sont les suivantes : Question 14 : La grille facilitera-t-elle le travail d'évaluation pour les enseignantes et enseignants?, Question 15 : La grille permettra-t-elle aux stagiaires de bien distinguer leurs forces et leurs difficultés? Question 24 : Selon vous, la grille permet-elle d'évaluer les stagiaires de façon juste?, Question 25 : Selon vous, la grille permet-elle d'évaluer les stagiaires de façon équitable?

Nous pouvons aussi remarquer que Bianca est la seule participante à avoir répondu négativement à ces quatre questions. Heureusement, Bianca fait partie des participantes pour la seconde étape de la collecte des données, ce qui nous permettra possiblement d'en apprendre davantage sur ses opinions à cet effet. Ses commentaires concernant la grille d'évaluation formative pourront aussi sûrement nous éclairer.

En résumé, trois participantes sur quatre (3/4) semblent tout à fait en accord avec les questions posées à l'intérieur du questionnaire sur la grille d'évaluation formative, ce qui nous semble positif pour la possibilité de mise en application de la grille par l'équipe de Soins infirmiers dans le futur. L'ensemble des données quantitatives recueillies sont présentées dans le tableau 10 présenté ici-bas.

Tableau 10
Données quantitatives – Grille d'évaluation formative

Question	Oui	Non	Abstention
9. L'énoncé des critères d'évaluation sont-ils clairs?	3	0	1
10. L'énoncé des échelons sont-ils clairs?	4	0	0
11. La progression entre les échelons est-elle logique?	4	0	0
12. La grille permettra-t-elle d'évaluer les stagiaires de façon plus objective*?	3	0	1
13. La grille cible-t-elle les éléments principaux à évaluer chez les stagiaires?	4	0	0
14. La grille facilitera-t-elle le travail d'évaluation pour les enseignantes et enseignants?	3	1	0
15. La grille permettra-t-elle aux stagiaires de bien distinguer leurs forces et leurs difficultés?	3	1	0
16. La grille facilitera-t-elle la rétroaction auprès des stagiaires?	4	0	0
17. La structure de la grille vous convient-elle?	3	0	1
18. La séquence des éléments présentés dans la grille est-elle cohérente?	4	0	0
19. La grille vous semble-t-elle facile à utiliser?	4	0	0
20. Le temps requis pour compléter la grille vous semble-t-il adéquat?	4	0	0
21. La grille respecte-t-elle le caractère du stage?	4	0	0
22. La grille est-elle pertinente à utiliser en fonction des différents milieux de stages connus?	4	0	0
23. Globalement, la grille vous semble-t-elle cohérente?	4	0	0
24. Selon-vous, la grille permet-elle d'évaluer les stagiaires de façon juste*?	3	1	0
25. Selon-vous, la grille permet-elle d'évaluer les stagiaires de façon équitable*?	3	1	0

1.1.2 Les données quantitatives concernant la grille d'évaluation certificative (grille à échelle descriptive hybride)

Si l'on se penche à présent sur les résultats obtenus au questionnaire de validation de la grille d'évaluation certificative, nous pouvons remarquer certaines particularités. Premièrement, pour 13 des 17 questions, nous avons une uniformité de réponses positives. Ensuite, pour quatre des questions, nous avons trois réponses positives en plus d'une abstention. Finalement, nous n'avons aucune réponse négative pour cette grille. À première vue, cela semble indiquer que les participantes ont préféré la grille certificative à la grille formative. L'ensemble des données quantitatives recueillies à l'aide du second questionnaire de validation sont présentées au tableau 11 qui suit.

Tableau 11
Données quantitatives – Grille d'évaluation certificative

Question	Oui	Non	Abstention
9. L'énoncé des critères d'évaluation sont-ils clairs?	4	0	0
10. L'énoncé des échelons sont-ils clairs?	3	0	1
11. La progression entre les échelons est-elle logique?	4	0	0
12. La grille permettra-t-elle d'évaluer les stagiaires de façon plus objective*?	3	0	1
13. La grille cible-t-elle les éléments principaux à évaluer chez les stagiaires?	4	0	0
14. La grille facilitera-t-elle le travail d'évaluation pour les enseignantes et enseignants?	4	0	0
15. La grille permettra-t-elle aux stagiaires de bien distinguer leurs forces et leurs difficultés?	4	0	0
16. La grille facilitera-t-elle la rétroaction auprès des stagiaires?	4	0	0
17. La structure de la grille vous convient-elle?	4	0	0
18. La séquence des éléments présentés dans la grille est-elle cohérente?	4	0	0
19. La grille vous semble-t-elle facile à utiliser?	3	0	1
20. Le temps requis pour compléter la grille vous semble-t-il adéquat?	4	0	0
21. La grille respecte-t-elle le caractère du stage?	3	0	1
22. La grille est-elle pertinente à utiliser en fonction des différents milieux de stages connus?	4	0	0
23. Globalement, la grille vous semble-t-elle cohérente?	4	0	0
24. Selon-vous, la grille permet-elle d'évaluer les stagiaires de façon juste*?	4	0	0
25. Selon-vous, la grille permet-elle d'évaluer les stagiaires de façon équitable*?	4	0	0

1.2 L'interprétation des données quantitatives

L'information obtenue sur les données quantitatives recueillies à l'aide des questionnaires de validation nous indique, globalement, que la grille d'évaluation certificative est légèrement plus appréciée que la grille formative, puisqu'elle n'a recueilli aucune réponse négative, comparativement à la grille formative, qui en a eu quatre. Les deux grilles ont reçu des abstentions (trois pour la formative, quatre pour la certificative). Est-ce que les participantes ont vraiment voulu s'abstenir ou ont-elles simplement oublié de répondre à certaines questions? Nous n'avons pas cette information.

Les caractéristiques des participantes confirment le fait que peu d'enseignantes et enseignants au collégial ne possèdent de formation en pédagogie ou en évaluation. En effet, parmi les participantes, trois sur quatre (3/4) n'ont aucune formation en pédagogie, et l'ensemble des participantes n'a aucune formation en évaluation. Cela rejoint Brunet (2009), Desrosiers (2009), Gagnon (2013), Gosselin (2010), Howe et Ménard (1994) ainsi que Ménard et Gosselin (2015) qui déplorent ce fait dans leurs écrits respectifs.

Nous pouvons remarquer, en lien avec la clarté des critères et des échelons, que, autant pour la grille formative que pour la grille certificative, les participantes ont répondu majoritairement de façon positive. Cela rejoint Leroux (2009) dans le rôle de préparation de l'enseignante et de l'enseignant, c'est-à-dire l'élaboration d'une grille d'évaluation des apprentissages accessible et explicite pour les stagiaires. Cette grille d'évaluation doit être établie et transmise aux stagiaires avant l'évaluation, et être identique pour l'ensemble des stagiaires (Gagnon, 2013; Fernandez, 2015), ce qui est le cas avec nos grilles d'évaluation formative et certificative.

Concernant l'objectivité de l'évaluation en lien avec les grilles formative et certificative, nous avons, dans les deux cas, trois réponses positives et une abstention. Il faut se rappeler les propos de Gosselin (2010) qui spécifie que l'évaluation des apprentissages, qui est moins teintée par les valeurs de l'enseignante ou de

l'enseignant, serait plus objective. Nous croyons que les grilles permettront effectivement une évaluation des apprentissages plus objective, puisqu'elles permettent d'identifier des faits, des comportements, des procédures, des habiletés et des attitudes (Ménard et Gosselin, 2015; Phaneuf, 2006). Nous sommes cependant consciente que l'objectivité absolue est impossible en évaluation, comme le mentionnent Desautels, Gohier et Jutras (2015), Dumas (2007), Leroux et Bélair (2015), Leroux et Mastracci (2015) ainsi que Romainville (2011).

L'ensemble des participantes sont d'avis que les deux grilles d'évaluation ciblent les éléments principaux à évaluer chez les stagiaires. Effectivement, les grilles comportent les onze éléments de la compétence de Santé mentale (Gouvernement du Québec, 2008), disponible à l'Annexe B.

Concernant la facilité d'utilisation de la grille, la majorité des participantes croient que les grilles d'évaluation faciliteront le travail d'évaluation des enseignantes et des enseignants, qu'elles sont faciles d'utilisation et que le temps requis pour les compléter leur semble adéquat. Cela rejoint les écrits de Phaneuf (2006) qui mentionne l'importance que la grille d'évaluation demande une rédaction concise, qu'elle soit simple et pratique à utiliser et qu'elle n'exige pas trop de travail de la part des enseignantes et enseignants.

En lien avec la possibilité de rétroaction et la possibilité pour les stagiaires à bien distinguer leurs forces et leurs difficultés, la grande majorité des participantes croient que les grilles seront aidantes. Cela rejoint le rôle d'accompagnatrice ou d'accompagnateur décrit par Leroux (2009) où la rétroaction fréquente auprès des stagiaires a toute son importance. Dans le cas des grilles formative et certificative présentées, la rétroaction se fait fréquemment, puisque la grille formative est à compléter à chaque semaine de stage. Ainsi, l'utilisation des grilles d'évaluation devrait permettre aux stagiaires d'apprendre et de se développer, dans le but de réussir leur stage. En effet, les grilles présentent de façon claire les difficultés rencontrées par les stagiaires qui affectent leur performance en stage, tel que

recommandé par St-Pierre, Parent et Rousseau (2005). Les grilles permettent ainsi d'offrir une rétroaction précise concernant les performances des stagiaires (Côté, 2014; Ménard, 2005*b*).

Concernant la cohérence des grilles d'évaluation des apprentissages, l'ensemble des participantes est d'avis que les grilles sont cohérentes. Leroux (2009) mentionne justement à ce sujet que la cohérence d'une grille relève du lien entre l'évaluation des apprentissages et des objectifs, ainsi que des apprentissages réalisés dans le cadre d'un cours. Dans la situation présente, dans le cadre d'un stage.

La majorité des participantes sont d'avis que les grilles sont justes et équitables. Pour être juste, une grille doit respecter les principes d'égalité et d'équité (Commission scolaire de Laval, 2011; Commission scolaire des Phares, s.d.). Pour être équitable, les instruments d'évaluation doivent être validés, ce qui a été fait au cours de cet essai. Les exigences du stage doivent aussi être équivalentes pour l'ensemble des stagiaires (Leroux et Bélair, 2015; Ménard, 2005*a*). Le fait d'avoir des grilles d'évaluation des apprentissages équitables devrait réduire la difficulté présentée par Lepage et Gervais (2013) en lien avec les difficultés de relations interpersonnelles.

Les données qualitatives pourront sans aucun doute nous donner plus d'informations sur les réactions des participantes aux grilles d'évaluation présentées. C'est ce que nous verrons dans la prochaine section.

2 LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES QUALITATIVES

Au cours de cet essai, les données qualitatives ont été recueillies à l'aide de deux méthodes de collecte de données. La première consistait en l'utilisation de deux questionnaires de validation identiques (un pour la grille d'évaluation formative et un pour la grille d'évaluation certificative), où les participantes avaient la possibilité d'inscrire des commentaires à tout moment suite aux questions fermées de type oui

ou non. Les questionnaires de validation présentaient aussi deux questions ouvertes, soit la question 26 (Quelle est votre appréciation globale de la grille d'évaluation proposée?) et la question 27 (Quelles sont les principales modifications à apporter à la grille d'évaluation?). La seconde méthode de collecte des données a consisté en deux rencontres individuelles pour des entrevues semi-dirigées avec les deux participantes qui ont contribué à l'essai pendant les deux étapes de la collecte des données. Nous avons choisi, pour la présentation des données qualitatives, de regrouper les données recueillies sous différents thèmes, soit : la clarté et la progression des critères et des échelons de la grille, la cohérence de la grille, la facilité d'utilisation de la grille, la rétroaction aux stagiaires à l'aide de la grille, l'objectivité, la justice et l'équité de la grille, ainsi que l'appréciation globale de la grille. Les thèmes retenus l'ont été en fonction de la recension d'écrits présentée au second chapitre de l'essai. Nous avons aussi fait le choix de présenter les résultats et d'en faire l'interprétation dans chacun des thèmes. Afin d'en faciliter lecture, la chercheuse utilisera aussi, dans cette section-ci, les termes grille d'évaluation formative qui représentera la grille d'évaluation à échelle descriptive analytique ainsi que grille d'évaluation certificative qui représentera la grille d'évaluation à échelle descriptive hybride. Tout au long de l'analyse des résultats, nous pourrons découvrir les suggestions des participantes en lien avec les principales améliorations à apporter à la grille. La lectrice ou le lecteur pourra se référer en tout temps à l'Annexe E pour consulter les grilles d'évaluation formative et certificative.

2.1 La clarté et la progression des critères et des échelons

Pour aborder le sujet de la clarté et de la progression des critères et des échelons de la grille, nous avons choisi de regrouper les questions 9, 10 et 11 du questionnaire de validation (voir Annexe F) étant donné le peu de distinction faite par les participantes entre les trois questions, probablement dû au fait qu'elles ont peu de formation en évaluation des apprentissages, tel que démontré à la section 2.2 du troisième chapitre (caractéristiques des participantes et des participants). Le

manque de formation en pédagogie et en évaluation des apprentissages a d'ailleurs été abordé par de nombreux auteurs (Brunet, 2009; Desrosiers, 2009; Gagnon, 2013; Gosselin, 2010; Howe et Ménard, 1994; Ménard et Gosselin, 2015) en tant qu'élément influençant négativement la qualité de l'évaluation des apprentissages des stagiaires au premier chapitre de l'essai.

Penchons-nous en premier lieu sur les commentaires relatifs à la grille d'évaluation formative. Annie affirme apprécier le fait qu'il n'y a pas de redondance dans la grille. Claudia mentionne pour sa part éprouver une certaine difficulté avec les titres des échelons qui ne sont « pas accrocheurs » (C.1.) pour elle, autant au niveau de la grille formative que certificative, ce qui a été modifié dans la version finale des grilles. Diane y va elle aussi de ses suggestions de modifications à apporter à la grille. Elle propose ainsi de modifier certains critères et indicateurs, dans le but de mieux définir les attentes, pour que celles-ci soient les mêmes pour tous les enseignants. Ce dernier commentaire nous conduit aux écrits de Gaudreau (2001) qui parle du risque d'interprétation des indicateurs ou des descripteurs même en présence d'une grille d'évaluation des apprentissages commune à plusieurs enseignantes et enseignants. D'autres modifications mineures ont été demandées par Claudia et Diane pour plusieurs indicateurs ou descripteurs afin d'améliorer la clarté et la logique de la progression dans la grille. Tous ces commentaires nous ont semblés pertinents et ont été modifiés dans la grille formative. Diane demande par la suite d'ajuster le critère 18 en fonction de la nouvelle grille de correction du processus d'analyse de l'interaction (PAI) adopté par le département Soins infirmiers en 2016 (Cégep Édouard-Montpetit, 2016). Ce critère a finalement été retiré, étant donné la nouvelle grille de correction du processus d'analyse de l'interaction (PAI) en place depuis la passation du questionnaire de validation par les participantes.

Si l'on se penche à présent sur les commentaires en lien avec la grille certificative, Annie est à nouveau satisfaite du fait que la grille ne comporte pas de redondance. Bianca trouve le descripteur 1.1 difficile à évaluer. À noter que le critère 1 a été retiré de la grille par la suite à cause de modifications dans les travaux

demandés depuis la passation des formulaires de validation par les participantes. Bianca, Claudia et Diane suggèrent d'apporter certaines légères modifications à certains indicateurs ou descripteurs, afin de les rendre plus clairs. Ces commentaires ont été pris en considération lorsque c'était possible. En effet, pour certains indicateurs, Claudia a suggéré d'utiliser des termes tels que la majorité du temps ou plusieurs, ce qui n'est pas recommandé par Bélair (2014), ni par Ménard et Gosselin (2015). Claudia se questionne aussi sur l'indicateur 6.1 : « Comment ferons-nous pour que l'étudiante comprenne la signification des mots? » (C.12.). Cette question nous ramène à l'importance des rôles de préparation et d'animation que tient l'enseignante ou l'enseignant en stage évoqués par Gagnon (2013), Gosselin (2010), ainsi que Leroux (2009). En d'autres termes, il est important d'élaborer une grille d'évaluation des apprentissages accessible et explicite pour les stagiaires, facile à comprendre et à utiliser, puis de l'expliquer aux stagiaires en début de stage afin de faciliter leur compréhension des attentes et leur réussite. Cette recommandation rejoint d'ailleurs celle de Côté (2014) et de Leroux (2009), en lien avec la transparence requise par rapport aux grilles d'évaluation présentées au second chapitre de l'essai. Il est particulièrement intéressant de noter l'enthousiasme exprimé par Diane par rapport au critère B en lien avec la réflexion personnelle ainsi que pour la section détermination de la note de la grille certificative. En fonction des différents commentaires et suggestions émis par les participantes, nous avons apporté certaines modifications aux grilles d'évaluation des apprentissages afin de les rendre plus claires et de mieux discriminer la progression des échelons au besoin.

2.2 La cohérence

Pour aborder le sujet de la cohérence de la grille, nous avons choisi de regrouper les questions 17, 18 et 23 du questionnaire de validation (voir Annexe F) qui concernaient respectivement la structure, la cohérence de la séquence, ainsi que la cohérence globale de la grille.

Le seul commentaire reçu en lien avec la cohérence des grilles vient de Diane en lien avec la modification du critère 18 pour la nouvelle grille de correction du processus d'analyse de l'interaction (PAI). D'ailleurs, tel que mentionné ci-haut, le critère 18 a été retiré de la version finale des grilles d'évaluation.

La structure de la grille d'évaluation des apprentissages, quant à elle, semble convenir aux participantes, autant pour la grille d'évaluation certificative que pour la grille d'évaluation formative. Les seuls commentaires reçus à cet effet viennent de Claudia qui se dit très satisfaite des deux grilles d'évaluation. Elle propose cependant d'ajouter des commentaires à la grille d'évaluation certificative aussi, ce qui a été fait dans la version révisée. C'est d'ailleurs ce qui est recommandé lorsque Gronlund et Waught (2009) ainsi que Miller, Linn et Gronlund (2013) parlent du récit anecdotique. Diane mentionne quant à elle ne pas apprécier le format papier choisi pour les grilles d'évaluation. Elle considère que les grilles sont difficiles à imprimer, ce qui nous a amenée à revoir le format de la grille afin qu'elle devienne plus conviviale.

Le dernier élément à analyser pour cette section est la cohérence de la séquence de la grille. À ce sujet, Claudia mentionne apprécier la séquence, ainsi que le regroupement des critères. Aucune autre participante n'a émis de commentaire à cet effet.

Analysons à présent les réponses des participantes quant à la cohérence globale des grilles d'évaluation présentées (voir Annexe E). Premièrement, seulement quelques modifications ont été apportées, particulièrement avec le format papier utilisé pour les grilles, ainsi que l'ajout des commentaires pour la grille certificative. Dans l'ensemble, les participantes ont apprécié la structure, la séquence, ainsi que la cohérence globale des grilles présentées. Il est essentiel ici de faire le lien avec le deuxième chapitre de l'essai, où nous avons présenté les qualités et les valeurs qui guident l'élaboration d'une grille d'évaluation. En effet, l'une de ces qualités et

valeurs était la cohérence (Côté, 2014; Leroux, 2009), et nous semblons avoir réussi à respecter celle-ci en élaborant nos grilles d'évaluation des apprentissages.

2.3 La facilité d'utilisation

Pour aborder le sujet de la facilité d'utilisation de la grille, nous avons choisi de regrouper les questions 14, 19 et 20 du questionnaire de validation (voir Annexe F), ainsi que les questions 4 et 5 du plan de l'entrevue semi-dirigée (voir Annexe G). Ces questions concernent l'augmentation de la facilité à évaluer les apprentissages des stagiaires pour les enseignantes et enseignants à l'aide des grilles, la facilité d'utilisation des grilles en tant que telles, le temps requis pour compléter les grilles, ainsi que le nombre de pages à respecter. Nous rappelons par ailleurs à la lectrice et au lecteur que la facilité d'utilisation de la grille faisait aussi partie des qualités et valeurs de la grille d'évaluation des apprentissages présentée à l'intérieur du cadre de référence de l'essai (Phaneuf, 2006). C'est ce que nous verrons plus en détails dans cette section.

Premièrement, il est nécessaire de mentionner que l'ensemble des participantes trouve que la grille formative semble facile à utiliser, alors que trois des participantes sont de cet avis pour la grille certificative. Ces données nous apparaissent positives pour l'intégration des grilles dans une session ultérieure. Au niveau des commentaires, il est intéressant de porter attention au fait que Claudia manifeste l'importance pour elle de tenir une rencontre avec l'équipe pour s'assurer que l'interprétation de la progression entre les échelons sont compris de la même manière pour l'ensembles des enseignantes et enseignants, tel que recommandé par Gaudreau (2001). Leroux et Mastracci (2015) recommandent aussi une « formation des évaluateurs » (*Ibid*, p. 200) dans le but d'augmenter la « constance de la notation » (*Ibid*, p. 200). Bianca trouve quant à elle que la grille formative est moins précise que la grille certificative, sans en préciser la raison.

Si l'on se penche à présent sur le nombre de pages et la durée nécessaire pour compléter les grilles d'évaluation des apprentissages, Claudia précise qu'elle n'ose pas se prononcer sur la durée requise pour compléter les grilles tant qu'elle ne les a pas utilisées. Elle croit cependant que ce qui demandera le plus de temps seront les commentaires, comme c'est le cas actuellement (rappelons ici que c'est Claudia qui a demandé d'ajouter les commentaires à la grille certificative). De son côté, si Annie croit que la grille facilitera la tâche d'évaluation des apprentissages pour les enseignantes et enseignants, elle est aussi d'avis que la grille est très longue. Elle spécifie par contre que, comme les énoncés sont très clairs, elle trouve tout de même les grilles adéquates. Bianca estime pour sa part que l'enseignante ou l'enseignant devra probablement consacrer un minimum de 30 minutes à compléter la grille d'évaluation certificative, alors que l'évaluation formative est selon elle généralement plus longue à compléter, puisque l'enseignante ou l'enseignant devrait inscrire plusieurs commentaires pour permettre aux stagiaires de s'améliorer, du moins, avec la façon actuelle de fonctionner. Diane, de son côté, croit que, comme la grille d'évaluation certificative regroupe l'ensemble des journées de stage, elle serait plus longue à compléter que la grille d'évaluation formative. Elle estime donc que l'évaluation formative prend environ 90 minutes à compléter par stagiaire avec la formule actuelle, alors que l'évaluation certificative prend environ 30 minutes. Elle dit par ailleurs accorder beaucoup de temps à la rédaction de commentaires, puisqu'il s'agit de la partie qui intéresse généralement davantage les stagiaires. Elle estime la durée nécessaire pour compléter la grille d'évaluation formative proposée à environ 30 minutes et croit que la grille d'évaluation certificative nécessitera environ 60 à 90 minutes de travail pour l'enseignante ou l'enseignant. Elle précise à cet effet que, comme il s'agira de nouveaux instruments d'évaluation des apprentissages, le temps requis sera probablement plus long lors des premières utilisations, à cause de la nécessité d'adaptation.

Si l'on se questionne maintenant sur le nombre de pages requis, Bianca considère que l'idéal serait entre quatre et six pages, alors que Diane spécifie

un maximum de dix pages pour la grille d'évaluation certificative. Rappelons que le format actuel des grilles est de deux pages pour l'évaluation formative, et huit pages pour l'évaluation certificative. Leroux et Mastracci (2015) recommandent pour leur part un format d'environ une feuille recto-verso. Les formats seront donc probablement revus ultérieurement. Phaneuf (2006) conseille, en lien avec la facilité d'utilisation de la grille, qu'elle ne devrait pas exiger trop de travail de la part de l'enseignante ou de l'enseignant.

2.4 La rétroaction aux stagiaires

Pour aborder le sujet de la rétroaction aux stagiaires à l'aide de la grille, nous avons choisi de nous attarder sur les questions 15 et 16 du questionnaire de validation (voir Annexe F). Ces questions concernent plus précisément la facilité pour les stagiaires à distinguer leurs forces et leurs difficultés grâce aux grilles d'évaluation proposées, ainsi que la possibilité d'offrir une rétroaction de qualité aux stagiaires à l'aide de celles-ci.

La rétroaction offerte aux stagiaires est cruciale pour leur apprentissage (Côté, 2014; Leroux, 2009; Ménard, 2005*b*). Il était donc important de savoir si les participantes trouvaient que les grilles d'évaluation des apprentissages permettaient aux stagiaires de bien distinguer leurs forces ainsi que leurs difficultés (question 15). Bianca trouve que la grille d'évaluation formative le permet moins bien que la grille d'évaluation certificative. Annie trouve, de son côté, que la grille d'évaluation certificative offre un langage clair et adapté aux stagiaires, ce qui devrait par conséquent les aider à bien comprendre leurs forces et faiblesses. Claudia croit quant à elle que la grille d'évaluation certificative offre cette possibilité aux stagiaires, mais seulement à condition de leur expliquer clairement la grille. Les propos de Claudia nous ramènent une nouvelle fois à l'importance du rôle d'animation de l'enseignante et de l'enseignant (Gagnon, 2013; Leroux, 2009).

Concernant la rétroaction à proprement dit, Annie est d'avis que les grilles d'évaluation des apprentissages (autant formative que certificative) pourront faciliter la rétroaction auprès des stagiaires. Elle fait cependant remarquer que l'utilisation des grilles d'évaluation nécessitera tout de même une bonne documentation, particulièrement dans le cas des stagiaires qui éprouvent davantage de difficultés en stage. Claudia trouve aussi que les deux grilles d'évaluation des apprentissages offrent un bon portrait des performances des stagiaires, particulièrement avec les commentaires qui appuient l'échelon choisi. Diane renchérit avec le fait que la grille d'évaluation certificative permet aux enseignantes, aux enseignants et aux stagiaires d'avoir un langage commun. À cet effet, Côté (2014) mentionne bien l'importance d'un langage univoque lors de la conception des grilles d'évaluation des apprentissages. Suite à l'analyse des données qualitatives en lien avec la rétroaction, nous croyons avoir réussi à élaborer des grilles d'évaluation formative et certificative permettant à l'enseignante ou à l'enseignant d'offrir une rétroaction de qualité aux stagiaires sur leurs performances en stage. Cela rejoint les propos de Leroux et Mastracci (2015), qui rappellent l'importance d'offrir de « nombreuses rétroactions formelles et informelles » (p. 205).

2.5 L'objectivité, la justice et l'équité de l'évaluation des stagiaires

Penchons-nous à présent sur le sujet de l'objectivité, de la justice, ainsi que de l'équité de l'évaluation des stagiaires avec les grilles d'évaluation proposées. Pour ce faire, nous avons choisi de regrouper les questions 12, 24 et 25 du questionnaire de validation (voir Annexe F), ainsi que les questions 1, 2 et 6 du plan de l'entrevue semi-dirigée (voir Annexe G). L'objectivité, la justice et l'équité étant trois qualités et valeurs importantes qui guident l'élaboration d'une grille d'évaluation présentées au second chapitre de cet essai (Leroux, 2009; Phaneuf, 2006), nous avons jugé bon de questionner les participantes à cet effet, en leur fournissant une brève définition de ces concepts avec le questionnaire de validation (Annexe F). Côté (2014) mentionne à cet effet que les grilles d'évaluation descriptives sont appropriées pour aider

l'enseignante ou l'enseignant à poser un jugement juste, équivalent et équitable sur les performances de l'étudiante ou de l'étudiant.

Lorsque questionnées sur l'objectivité de l'évaluation actuelle, Bianca et Diane s'accordent pour dire que la façon actuelle d'évaluer les stagiaires en Soins infirmiers n'est pas très objective. En effet, d'une enseignante ou enseignant à l'autre, les notes peuvent varier, car il n'y a pas de critères fixes et que, outre les objectifs ministériels, la grille d'évaluation actuelle laisse beaucoup de place à l'interprétation en fonction des attentes de chaque enseignante ou enseignant, ce qui devient rapidement très subjectif. C'est d'ailleurs ce que Gosselin (2010), ainsi que Leroux et Mastracci (2015) mentionnent dans leurs écrits. En effet, les compétences ont tendance à être floues, ce qui amène régulièrement des défis aux enseignantes et enseignants en lien avec l'évaluation des apprentissages, ce qui semble être le cas ici. Côté (2014) souligne à cet effet que l'utilisation de grilles d'évaluation à échelle descriptive permet une évaluation des apprentissages plus fiables d'une enseignante ou d'un enseignant à l'autre ce qui rend, entre autres, l'évaluation plus objective.

L'égalité (l'équivalence) de l'évaluation serait également touchée, selon Bianca et Diane, étant donné le manque de balises actuelles pour l'évaluation des apprentissages des stagiaires. Ainsi, pour Diane, les différents enseignantes et enseignants pourraient avoir des attentes différentes envers les stagiaires, ce qui pourrait amener une certaine iniquité dans les notes. Toujours en lien avec les attentes différentes, certains enseignantes ou enseignants pourraient accorder une importance différente à certains critères, contrairement à d'autres enseignantes ou enseignants qui pourraient accorder la même importance à chaque critère, ce qui peut aussi influencer la note. C'est d'ailleurs ce qui est rapporté par Gosselin (2010), ainsi que Lepage et Gervais (2013) qui abordent le risque que l'évaluation soit teintée par les valeurs de l'enseignante ou de l'enseignant, ce qui en augmenterait la subjectivité. Côté (2014) juge quant à elle que l'utilisation de grilles d'évaluation bien conçues permet un jugement plus stable d'une enseignante ou d'un enseignant à l'autre. Bianca et Diane s'accordent cependant pour dire que l'équivalence est plus facile à atteindre

à l'intérieur d'un même groupe de stage, suivi par la même enseignante ou enseignant, car, à ce moment, les attentes sont les mêmes pour l'ensemble des stagiaires du groupe. Ces propos rejoignent justement ceux de Newble (2004) quant à la problématique de l'incohérence des notes lorsque plusieurs évaluatrices ou évaluateurs sont impliqués, ce qui est le cas pour les stages en Soins infirmiers. Ces informations nous ramènent d'ailleurs au premier chapitre de l'essai, lorsque nous avons abordé les difficultés liées au rôle d'évaluatrice et d'évaluateur des enseignantes et enseignants (Dumas, 2007; Gosselin, 2010; Lepage et Gervais, 2013), ainsi qu'aux difficultés liées à l'évaluation des apprentissages des stagiaires (Leroux, 2009; Leroux et Mastracci, 2015; Ménard et Gosselin, 2015).

Si l'on se questionne à présent sur l'équivalence dans la façon d'évaluer les apprentissages des stagiaires en lien avec les différences vécues en stage d'un stagiaire à l'autre, on peut à nouveau faire le rapprochement avec les éléments mentionnés au premier chapitre de l'essai. En effet, pour Bianca et Diane, les expériences de stage très différentes d'un stagiaire à l'autre peuvent influencer sur l'évaluation des apprentissages des stagiaires. Diane précise d'ailleurs à cet effet que, pour elle, la seule façon pour les stagiaires d'être évalués de façon totalement équivalente serait d'avoir exactement la même patiente ou le même patient, pour tous les stagiaires, qui vivrait la même chose à chaque journée de stage, ce qui est impossible, étant donné le facteur humain associé aux stages en Soins infirmiers. Diane spécifie cependant que, selon elle, les expériences variées peuvent enrichir le bagage des stagiaires, surtout dans le cas où les stagiaires peuvent partager leurs expériences dans un espace de discussion, ce qui fait qu'ils apprennent par « personne interposée » (D.6.). Diane propose, pour terminer, l'utilisation d'un mannequin haute-fidélité (mannequin électronique qui permet d'effectuer des soins complexes et réagit à différentes situations en fonction d'un scénario programmé par l'enseignante ou l'enseignant) pour favoriser une évaluation des apprentissages vraiment équivalente. Cela nous retourne à nouveau à la problématique identifiée au premier chapitre, mais cette fois davantage aux difficultés associées à l'environnement de stage, aussi

reconnues par Desbiens, Spallanzani et Borges (2013), Desrosiers (2009), Dumas (2007), Fortin (1984) et Gosselin (2010). Diane précise à cet effet que cette option permettrait de contrôler plusieurs aspects incontrôlables à l'hôpital, tels que l'environnement, l'état de la patiente ou du patient, le fait de ne pas avoir toujours la même patiente ou le même patient ou la même situation pour l'ensemble des stagiaires. Cette option, proposée par Diane, concorde avec les difficultés présentées par le Comité consultatif sur la tâche (2013*a*), Desrosiers (2009), Dumas (2007) et Gosselin (2010). Diane spécifie cependant qu'il serait important que l'ensemble des stages ne se fassent pas avec les mannequins haute-fidélité, mais bien à l'hôpital, entre autres pour que les stagiaires apprennent à gérer les imprévus.

Selon Bianca, la grille d'évaluation formative permet l'équivalence dans l'évaluation des apprentissages, mais « moins que la grille certificative » (B.1.). Elle recommande d'ailleurs elle aussi une rencontre entre les enseignantes avant l'utilisation. Claudia, quant à elle, pense qu'il y aura toujours place à l'interprétation par rapport aux mots choisis. Côté (2014) spécifie à cet effet que les grilles d'évaluation se doivent d'être explicites, afin de diminuer le risque d'interprétation du contenu des grilles d'évaluation d'une enseignante ou d'un enseignant à un autre. Ces propos nous ramènent d'ailleurs à ceux de Desautels, Gohier et Jutras (2015), de Leroux et Bélair (2015), ainsi que de Leroux et Mastracci (2015) mentionnés au second chapitre de l'essai, comme quoi l'acte d'évaluer comporte toujours une certaine part de subjectivité, que l'on peut seulement essayer de diminuer, grâce aux grilles d'évaluation. Concernant la justice ainsi que l'équité, Bianca considère que la grille formative est « moins précise » (B.4. et B.5.) que la grille certificative. De plus, Claudia suggère de préciser la section Détermination de la note de la grille d'évaluation certificative afin de la rendre plus spécifique, ce qui a été fait dans la version finale de la grille d'évaluation certificative. Si on se penche davantage sur les solutions permettant d'évaluer les stagiaires de façon juste, équitable et objective, Bianca recommande justement « des critères précis » (B.9.), afin que l'évaluation puisse être identique pour l'ensemble des stagiaires. Ainsi, tout en étant conscientes

de l'impossibilité d'une évaluation parfaitement juste, équitable et objective à cause du facteur humain y étant associé (Desautels, Gohier et Jutras, 2015), nous croyons que nos grilles d'évaluation pourront aider à diminuer les biais associés à l'observation et, par conséquent à l'évaluation, identifiés par Dumas (2007), Gosselin (2010), Ménard et Gosselin (2015), Morissette (1996) et Romainville (2011). De ce fait, l'évaluation des stagiaires à l'aide des grilles d'évaluation élaborées dans le cadre de cet essai devrait être plus objective, juste et équitable.

2.6 L'appréciation globale

Finalement, pour aborder l'appréciation globale des deux grilles d'évaluation des apprentissages par les participantes, nous nous sommes basée sur les questions 13, 21 et 26 du questionnaire de validation (voir Annexe F), ainsi que les questions 3, 7, 8, 9 et 10 du plan de l'entrevue semi-dirigée (voir Annexe G). À propos des critères d'évaluation, l'ensemble des participantes était d'avis que les deux grilles d'évaluation des apprentissages ciblent adéquatement les critères d'évaluation à évaluer chez les stagiaires.

Annie a tenu à préciser que les grilles d'évaluation « permettent l'évaluation de l'attitude, du savoir-être, de façon claire » (A.2.). Si l'on se concentre plus spécifiquement sur les critères d'évaluation qui doivent absolument être évalués par les grilles d'évaluation des apprentissages, Bianca recommande ceux-ci : jugement clinique, plan thérapeutique infirmier, démarche de soins, notes au dossier et engagement professionnel, qui font justement déjà partie des deux grilles d'évaluation. Selon elle, ces critères d'évaluation sont plus faciles à évaluer que la communication, puisque ce n'est pas nécessairement tous les patients qui vont s'ouvrir de la même façon avec les stagiaires, donc c'est plus difficile à évaluer de façon équitable. Diane recommande de son côté que les critères d'évaluation soient quantifiés, sans, cependant « se mettre trop un carcan » (D.7.). Il est important pour elle de laisser une certaine latitude au jugement de l'enseignante ou de l'enseignant, exactement comme mentionné par Desautels, Gohier et Jutras (2015). Elle poursuit

d'ailleurs en mentionnant l'expérience d'une autre équipe avec une grille trop restrictive

« Je trouve que c'est un danger d'avoir une grille qui est trop restrictive [...]. Puis la grille, pour moi, n'est pas la fin en soi de l'évaluation. C'est un outil pour aider le prof dans l'évaluation pour avoir un jugement le plus objectif possible. Mais il va toujours rester que c'est un être humain, le prof, que le patient c'est un être humain, que l'étudiant c'est un être humain, ce qui fait qu'il y a plein de variables sur lesquelles on n'a pas de contrôle. » (D.8.).

Ce qui est intéressant, dans ses propos, c'est qu'ils peuvent aussi recouper ceux de Gosselin (2010), sur l'importance du jugement de l'enseignante ou de l'enseignant.

Concernant le respect du caractère du stage, les commentaires sont minimes. Nous avons peu d'informations à compiler à ce sujet, à part que les participantes semblent généralement en accord avec le fait que la grille respecte le caractère du stage. Annie précise même à cet effet : « Beaucoup. Démontre l'importance de développer l'autonomie » (A.5.), ce qui nous semble normal à la dernière session du programme. C'est aussi ce qui est recommandé par Nguyen et Blais (2007). En effet, les stagiaires devraient réaliser des tâches de plus en plus complexes, avec un soutien de plus en plus minime de la part de l'enseignante ou de l'enseignant au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur formation.

Concernant la pertinence des deux grilles d'évaluation en fonction des milieux de stage, toutes les participantes ont mentionné que la grille d'évaluation formative et la grille d'évaluation certificative peuvent être utilisées dans les milieux où s'effectuent les stages en Soins infirmiers. Claudia semble suggérer d'étendre l'utilisation de la grille à l'ensemble des stages du programme Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit : « Je pense qu'il serait important d'avoir une volonté départementale et de ne pas modifier la grille pour chaque numéro de cours » (C.9.). Cela nous ramène à la transférabilité, décrite par Savoie-Zajc (2011), que nous avons

abordée au troisième chapitre de cet essai en lien avec les moyens pour assurer la rigueur et la scientificité.

Globalement, Annie est d'avis que la grille d'évaluation formative est très complète, et pourrait même être utilisée de façon certificative. Elle trouve aussi que la grille d'évaluation certificative est complète, et dresse un bon portrait des stagiaires, en détaillant bien leur progression de façon réaliste. Bianca croit quant à elle que la grille d'évaluation formative permet d'avoir une idée de l'évolution des stagiaires, mais qu'il serait difficile d'attribuer une note à l'aide de celle-ci, alors que la grille d'évaluation certificative est « très appréciée » (B.9.). Concernant la grille d'évaluation formative, Claudia est d'avis qu'il s'agit d'un outil à essayer en équipe d'enseignantes et d'enseignants du cours afin d'en faire l'expérimentation ainsi que l'évaluation avant de la suggérer à l'ensemble des enseignantes et des enseignants du département Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit. L'expérimentation et l'évaluation font d'ailleurs partie des étapes d'une recherche développement proposées par Harvey et Loiselle (2009). Cependant, ces étapes n'ont pu être effectuées dans le cadre de cet essai et pourront être réalisées suite au dépôt de celui-ci. Finalement, Diane précise beaucoup apprécier les deux grilles d'évaluation et avoir hâte de pouvoir les essayer.

Lorsque questionnées sur la façon dont la note finale de stage devrait être attribuée, Bianca considère qu'il faudrait faire la moyenne des notes pour chaque critère d'évaluation. Malheureusement, cette façon de faire ne pourra être retenue dans le cadre de cet essai, puisque qu'elle correspond d'avantage à l'évaluation sommative qu'à l'évaluation certificative. Elle n'est donc pas compatible avec l'évaluation dans l'approche par compétences (Scallan, 2004a). L'opinion de Bianca est sans doute partagée par plusieurs enseignantes et enseignants du Département Soins infirmiers du Cégep Édouard-Montpetit. Bianca précise par la suite que certains critères sont plus importants que d'autres. Elle spécifie d'ailleurs à cet effet l'importance que les stagiaires soient au courant que certains critères ont plus de poids que d'autres, afin qu'ils puissent bien comprendre leur note finale. Diane est

elle aussi d'accord sur le fait que les critères ne devraient pas tous avoir le même poids au niveau de la note. Côté (2014) confirme qu'il est possible pour les enseignantes et enseignants de choisir d'attribuer une plus grande pondération à certains critères d'évaluation, quitte à en faire un seuil de réussite entraînant l'échec immédiat au besoin. C'est d'ailleurs ce qui a été fait dans la grille d'évaluation certificative avec deux des critères. Diane considère aussi qu'il est important que la note finale soit déterminée par l'enseignante ou l'enseignant, en fonction de son jugement professionnel. Elle dit souhaiter avoir une grille d'évaluation, mais pas au prix de son autonomie professionnelle. Diane spécifie par contre que la façon dont la grille d'évaluation certificative permet d'attribuer la note finale lui convient et correspond à ses attentes. Côté (2014) spécifie quant à elle que « la note attribuée à l'étudiant se veut le reflet de son degré de maîtrise des apprentissages [...] Plus le nombre d'échelons est élevé, plus il est possible d'attribuer des notes différenciées. » (p. 8). Diane recommande l'utilisation de la grille d'évaluation certificative de façon informelle pour une session, afin de pouvoir dès lors apporter les corrections qu'il y aura nécessairement à faire suite à l'expérimentation, le but ultime étant d'avoir des grilles d'évaluation qui aident réellement l'enseignante ou l'enseignant à porter un jugement sur le niveau de maîtrise des compétences attendues chez les stagiaires.

Lorsque questionnées sur leur niveau de confort à utiliser la grille d'évaluation formative et la grille d'évaluation certificative, Bianca a répondu d'emblée 9/10, alors que la réponse de Diane est plus complexe. Elle se dit confortable à 10/10 pour l'ensemble des critères, mais à 8/10 pour la détermination de la note. Elle précise que, pour se sentir vraiment à l'aise, il faudrait qu'elle essaie la grille de façon informelle pendant une session, afin de bien se l'approprier. À cet effet, elle recommande donc que l'ensemble des enseignantes et enseignants de l'équipe des stages expérimentent la grille pour une session, afin de s'assurer d'avoir la même vision, et même, dans certains cas, d'ouvrir des discussions sur les façons de faire de chaque enseignante ou enseignant, ce qui peut être intéressant sur le plan pédagogique. Rappelons que

l'expérimentation (Harvey et Loiselle, 2009) n'a pas été effectuée dans le cadre de cet essai, mais qu'elle sera réalisée suite au dépôt final de l'essai.

Pour terminer, Claudia se questionne sur la possibilité que les stagiaires soient perturbés par le fait d'avoir une grille différente pour l'évaluation formative et l'évaluation certificative. Devrait-on, alors, utiliser seulement la grille d'évaluation certificative? Devrait-on utiliser les critères d'évaluation dichotomiques réussite ou échec tel que mentionné par Diane? Leroux et Mastracci (2015) ne le recommandent pas, puisque ce type d'évaluation omet de présenter des descriptions qualitatives et limite le jugement ainsi que les nuances qui devraient habituellement l'accompagner.

Pour résumer, l'appréciation globale des participantes pour les grilles d'évaluation proposées est positive. Les participantes ont fait des suggestions de modifications intéressantes qui pourraient être mises en place dans le département de Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit suite à la publication de l'essai. Ceci conclut la présentation des données qualitatives recueillies lors de l'essai. Dans la prochaine section, nous ferons un retour sur les faits saillants qui ressortent particulièrement de notre analyse.

3 LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Plusieurs modifications mineures ont été effectuées au niveau des grilles d'évaluation des apprentissages au cours du processus d'expérimentation, afin d'améliorer la clarté d'un critère, d'un indicateur, d'un échelon, ou encore de la progression entre les échelons suite aux suggestions des participantes. Nous croyons que la version finale des grilles est définitivement plus claire dans son ensemble.

Au niveau de la cohérence, nous avons modifié la grille certificative pour y ajouter des commentaires (récit anecdotique), et nous avons modifié le format papier des grilles pour favoriser l'impression. Dans l'ensemble, la structure, la séquence et la cohérence globale des grilles ont été appréciées par les participantes.

Les participantes semblent trouver les grilles d'évaluation relativement simples à utiliser. Le nombre de pages des grilles, ainsi que le temps nécessaire pour les compléter semblent adéquats pour le moment, mais il sera intéressant d'en savoir plus à cet effet quand les grilles auront réellement été expérimentées auprès des stagiaires.

Concernant la rétroaction, nous croyons avoir réussi à construire des grilles qui présentent un langage commun, clair et adapté aux stagiaires, qui offrent un bon portrait des performances des stagiaires, qui devrait aider les enseignantes et enseignants en Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit à offrir une rétroaction de qualité aux stagiaires.

Nous pouvons donc dire que, globalement, l'opinion des participantes est positive par rapport aux grilles d'évaluation des apprentissages proposées dans le cadre de cet essai.

CONCLUSION

Notre pratique enseignante dans le domaine des Soins infirmiers nous a permis d'accompagner de nombreux stagiaires au cours des dernières années. Cette pratique nous a conduit à formuler des questionnements quant à l'évaluation des apprentissages des stagiaires, auxquels nous avons tenté de répondre au cours de cet essai. À la suite de celui-ci, nous réalisons que la modification des pratiques évaluatives des stagiaires en Soins infirmiers représente un défi de taille pour les enseignantes et les enseignants. En effet, comme n'importe quel changement, celui-ci implique du temps et de l'énergie afin de s'adapter à une nouvelle façon de faire.

Nous avons débuté cet essai en exposant la problématique perçue par la chercheuse. Plusieurs difficultés ont été identifiées en lien avec l'évaluation des stagiaires, dont le stress vécu par les enseignantes et les enseignants, les difficultés associées à la responsabilité professionnelle d'évaluer des enseignantes et enseignants, ainsi que les difficultés reliées à l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. D'autres difficultés ont été identifiées en lien avec l'observation en stage, comme les erreurs de subjectivité, les difficultés associées à l'environnement du stage et celles reliées à l'absence d'instruments d'évaluation.

Les difficultés vécues par les enseignantes et les enseignants lors de l'évaluation des stagiaires nous ont amenée à formuler notre question générale de recherche : Comment concevoir une grille d'évaluation des apprentissages pour l'évaluation formative et une grille d'évaluation pour l'évaluation certificative des compétences de stagiaires de Soins infirmiers au collégial?

Au cours du second chapitre, visant à élaborer un cadre de référence pour l'essai, nous avons pu noter certains points marquants. Il est nécessaire de se rappeler que l'évaluation certificative, dans un contexte d'approche par compétence, est une

tâche complexe. Il s'agit d'un processus systématique, faisant partie du processus d'apprentissage, qui vise à effectuer un bilan des apprentissages en fin de processus, afin de rendre un verdict sur l'atteinte des compétences des stagiaires. Pour ce faire, la collecte des données rigoureuse et l'évaluation formative ainsi que la rétroaction sont de mise tout au long du processus d'apprentissage. Ainsi, les stagiaires doivent accomplir une tâche complexe, authentique, contextualisée et significative pour la profession (le stage, dans notre cas) afin de démontrer l'acquisition de la compétence (jugement clinique), c'est-à-dire la capacité à mobiliser et combiner les différents types de savoirs et de ressources selon les circonstances. Les stagiaires doivent aussi participer au processus d'autoévaluation et de jugement associé à l'évaluation des apprentissages.

Le rôle des enseignantes et enseignants dans l'évaluation des apprentissages des stagiaires est plutôt complexe et comporte plusieurs volets. Le volet préparation sert à élaborer les instruments, formuler les objectifs, ainsi que faire le choix des activités d'apprentissage et d'évaluation. Le volet animation vise à présenter aux stagiaires les objectifs du stage, ainsi que les attentes. Le volet d'accompagnement comporte plusieurs activités : la rétroaction, le respect de la vitesse d'apprentissage des stagiaires, ainsi que l'aide dans divers domaines (trouver ses propres réponses, s'adapter aux situations rencontrées, développer une vision critique de sa pratique, se responsabiliser). Finalement, le rôle d'évaluation implique une rétroaction fréquente, une évaluation formative régulière, ainsi que du soutien pour trouver des façons de s'améliorer. Le volet d'évaluation inclut aussi d'évaluer la progression dans l'atteinte des compétences, tout en demeurant impartial, entre autres, en laissant des traces du processus, dans le but de rédiger une évaluation des apprentissages complète et réaliste.

Cependant, pour évaluer, il faut d'abord savoir observer. L'observation guide l'enseignante ou l'enseignant dans le jugement à poser sur l'évolution de la compétence. Elle doit être planifiée et l'enseignante ou l'enseignant doit s'assurer de noter rapidement et de façon systématique les éléments observés, afin de diminuer les

biais en évaluation des apprentissages. Pour ce faire, il faut utiliser des outils d'observation tels que l'échelle d'appréciation, la liste de vérification ou encore le récit anecdotique.

Les grilles d'évaluation sont les outils les plus recommandés pour l'évaluation certificative des apprentissages. Elles permettent une rétroaction claire et compréhensible pour les stagiaires, grâce à des critères et des indicateurs bien définis. La grille d'évaluation à échelle descriptive analytique est celle qui permet davantage d'augmenter l'objectivité de l'évaluation des apprentissages et permet le mieux d'analyser le niveau de compétence des stagiaires.

L'élaboration du cadre de référence de l'essai nous a permis de travailler sur deux objectifs spécifiques, soit : 1) Concevoir une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique pour l'évaluation formative des stagiaires dans le programme de Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit. 2) Concevoir une grille d'évaluation à échelle descriptive hybride pour l'évaluation certificative des stagiaires dans le programme de Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit.

Au cours du troisième chapitre de l'essai, nous avons pu établir la méthodologie de l'essai. Nous avons déterminé que la posture épistémologique de la chercheuse était de nature interprétative, et que la chercheuse se situe dans le courant socioconstructiviste. L'essai en est un qualitatif, de type recherche développement. Les quatre participantes ont été sélectionnées grâce à une méthode d'échantillonnage non-probabiliste par choix raisonné. Les instruments de collecte des données utilisés ont été le questionnaire de validation, ainsi que les entrevues semi-dirigées, et le journal de bord de la chercheuse.

Toutes les considérations éthiques (consentement libre et éclairé, anonymat, confidentialité, certification éthique) ont été respectées, avec un risque considéré minimal pour les participantes. Plusieurs moyens ont été utilisés par la chercheuse afin d'assurer la rigueur et la scientificité de l'essai, soit la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité, la confirmation, ainsi que la triangulation.

Le troisième chapitre de l'essai nous a aussi permis d'aborder le déroulement de celui-ci, c'est-à-dire l'échéancier de l'opérationnalisation et l'opérationnalisation en tant que telle, avant de présenter la démarche d'analyse ainsi que les limites de l'essai.

Au cours de la présentation et de l'interprétation des résultats présentés au quatrième chapitre de l'essai, plusieurs faits saillants sont ressortis. Premièrement, le manque de formation en pédagogie, plus particulièrement en évaluation des apprentissages des participantes et, probablement, de la majorité des enseignantes et enseignants en Soins infirmiers. Plusieurs auteurs suggèrent d'ailleurs à cet effet qu'une formation en évaluation des apprentissages soit offerte aux enseignantes et aux enseignants. Ainsi, le manque de formation en pédagogie, plus particulièrement en évaluation des apprentissages est ressorti dans quelques-unes des suggestions de modifications aux grilles d'évaluation des participantes (Brunet, 2009; Desrosiers, 2009; Gagnon, 2013; Gosselin, 2010; Howe et Ménard, 1994; Ménard et Gosselin, 2015), d'où la suggestion de Brunet (2009), Desrosiers (2009), Howe et Ménard (1994) et de Scallion (2004a) qu'une formation en évaluation des apprentissages soit offerte aux enseignantes et aux enseignants du collégial, dans notre cas, du département de Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit.

Au niveau de la clarté de la grille, tel que recommandé par Leroux (2009), l'absence de redondance a été appréciée et les titres des échelons ont été modifiés pour les rendre plus accessibles. Plusieurs modifications mineures ont été effectuées afin d'améliorer la clarté d'un critère, d'un indicateur, d'un échelon, ou encore de la progression entre les échelons suite aux suggestions des participantes. Nous croyons que la version finale des grilles est définitivement plus claire dans son ensemble.

Au niveau de la cohérence, nous avons modifié la grille certificative pour y ajouter des commentaires (récit anecdotique), et nous avons modifié le format papier des grilles pour favoriser l'impression. Dans l'ensemble, la structure, la séquence et la cohérence globale des grilles a été appréciée (Côté, 2014; Leroux, 2009).

Concernant la facilité d'utilisation de la grille telle que conseillée par Phaneuf (2006), les participantes semblent la trouver relativement simple à utiliser. Le nombre de pages de la grille, ainsi que le temps nécessaire pour la compléter semblent adéquats pour le moment, mais il sera intéressant d'en savoir plus à cet effet quand la grille aura vraiment été expérimentée par l'équipe dans la réalité.

Concernant la rétroaction, nous croyons avoir réussi à développer des grilles d'évaluation des apprentissages qui présentent un langage commun, clair et adapté aux stagiaires, qui offrent un bon portrait des performances des stagiaires et qui devrait aider les enseignantes et enseignants en Soins infirmiers à offrir une rétroaction de qualité aux stagiaires. Côté (2014) spécifie à cet effet l'importance de la rétroaction dans le cheminement des stagiaires vers la réussite.

Concernant l'objectivité, la justice et l'équité de l'évaluation des apprentissages des stagiaires à l'aide des deux grilles, nous avons pu, à l'aide des commentaires des participantes, confirmer la problématique présentée au premier chapitre de l'essai comme quoi l'évaluation des apprentissages des stagiaires avait tendance à être plutôt subjective. Ceci relève, entre autres, des objectifs ministériels qui sont flous et portent à l'interprétation (Gosselin, 2010; Leroux et Mastracci, 2015), du manque de balises actuelles pour l'évaluation des apprentissages des stagiaires, mais aussi de l'impossibilité dans les milieux de stage d'avoir accès à des patientes et patients qui sont des cas cliniques identiques, donc à des expériences de stage très variables. Ainsi, la majorité des participantes croit que les grilles présentées pourront améliorer l'objectivité, la justice et l'équité dans l'évaluation des stagiaires en Soins infirmiers. C'est d'ailleurs aussi l'opinion de Côté (2014) qui mentionne que les grilles d'évaluation descriptives sont appropriées pour aider l'enseignante ou l'enseignant à poser un jugement juste et équitable sur les performances de l'étudiante ou de l'étudiant.

Finalement, au niveau de l'appréciation globale de la grille, nous avons pu remarquer que l'ensemble des critères d'évaluation devant faire partie de la grille

d'évaluation des stagiaires selon les participantes y étaient déjà. Tel que recommandé par Diane, ainsi que Desautels, Gohier et Jutras (2015), nous croyons que la grille certificative laisse une certaine latitude dans la détermination de la note, grâce aux échelons de notes permis. De plus, les participantes trouvent que la grille respecte le caractère du stage, et qu'elle est pertinente en fonction des milieux de stage utilisés. Une participante propose même d'étendre l'utilisation de la grille à l'ensemble du département de Soins infirmiers du Cégep Édouard-Montpetit, ce qui démontre bien la transférabilité décrite par Savoie-Zajc (2011). Concernant l'utilisation des grilles d'évaluation, une participante est d'avis que seulement la grille d'évaluation formative devrait être utilisée, alors qu'une autre participante croit le contraire. Nous croyons que cette décision pourra être prise seulement une fois que l'expérimentation aura été effectuée par l'équipe d'enseignantes et d'enseignants en Soins infirmiers. Les deux participantes rencontrées pour des entrevues semi-dirigées sont d'avis que les critères d'évaluation ne devraient pas tous avoir le même poids. Nous avons reçu peu de commentaires sur la section « Détermination de la note » de la grille d'évaluation certificative, mais nous croyons que les participantes seront satisfaites suite à son utilisation, puisque celle-ci accorde un poids plus important à deux critères généralement considérés comme majeurs, soit le respect du code de déontologie et l'attitude professionnelle, ainsi que l'administration de la médication judicieuse, rigoureuse et conforme aux normes. Nous pouvons donc dire que, globalement, l'opinion des participantes est positive par rapport aux grilles d'évaluation proposées dans le cadre de cet essai.

Nous anticipons plusieurs limites possibles suite à la rédaction de l'essai. L'une d'entre elles pourrait être l'expérimentation. Effectivement, dans le cadre de cet essai, nous n'avons pas bénéficié du temps requis pour pouvoir faire l'expérimentation des grilles d'évaluation. Nous croyons cependant que cela pourrait se faire dans une recherche ultérieure. De plus, le fait que les recherches développement sont excessivement contextualisées représente une limite évidente à ce type de recherche et, surtout, à la portée possible de ses résultats. La raison majeure de cette limite

serait que les résultats sont utiles localement mais moins facilement reproductibles dans un autre contexte.

Une autre limite possible et spécifiquement reliée à l'utilisation de l'entrevue semi-dirigée est celle de la désirabilité sociale. Ainsi, la participante ou le participant pourrait désirer faire plaisir ou rendre service à la chercheuse ou au chercheur, ce qui pourrait rendre ses réponses aux questions moins crédibles.

Une dernière limite possible est reliée à la faisabilité. En effet, les enseignantes et enseignants auront-ils le temps d'utiliser les grilles d'évaluation développées dans le cadre de cet essai? Les ressources matérielles seront-elles disponibles? Les équipes départementales accepteront-elles d'utiliser les grilles d'évaluation?

La recherche développement n'obtient parfois pas la reconnaissance de la majorité de la communauté scientifique. Diverses raisons semblent expliquer ce phénomène. Premièrement, comme le développement d'outils fait partie du travail habituel des enseignantes et enseignants, il peut sembler difficile de différencier ce processus d'une recherche développement. Deuxièmement, le caractère inductif de ce type de recherche peut sembler peu scientifique, mais permet d'un autre côté une meilleure ouverture de la chercheuse ou du chercheur par rapport au phénomène à l'étude. Ensuite vient le fait de la localisation de ce type de recherches, qui peuvent parfois être difficilement transférables. Par contre, elle amène les chercheuses et les chercheurs à dégager des pistes d'action qui pourraient être intéressantes pour des chercheuses et chercheurs futurs. Finalement, on parle de la subjectivité des chercheurs impliqués, qui pourrait teinter leurs décisions, ainsi que la collecte des données. La méthode de triangulation peut toutefois aider à diminuer ce biais.

Comment envisager la suite de cet essai? Plusieurs avenues nous semblent intéressantes dans le cadre de recherches futures. Par exemple, nous pourrions expérimenter les grilles d'évaluation développées au cours de cet essai. Il serait aussi intéressant de vérifier la transférabilité de l'outil développé dans d'autres stages en Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit, ou même dans d'autres collèges.

Une autre avenue serait une recherche sur l'enseignement des attitudes dans les programmes techniques, sujet souvent négligé et pourtant primordial si l'on souhaite les évaluer. D'autres avenues ont aussi été proposées par une participante : compléter les grilles d'évaluation avec des évaluations de stagiaires ayant déjà complété le stage, ou encore utiliser l'instrument actuel d'évaluation des apprentissages des stagiaires en même temps que les nouvelles grilles d'évaluation, afin de déceler des problématiques éventuelles. Finalement, il faudrait, afin d'assurer la validité de la grille, que plusieurs évaluatrices ou évaluateurs corrigent le même stage à l'aide des grilles d'évaluation proposées. Ils devraient ainsi arriver au même résultat. Malheureusement, ceci n'est pas possible en stage, puisque nous n'avons pas les ressources pour accompagner les stagiaires à plusieurs enseignantes ou enseignants sur un stage complet. Il serait cependant intéressant de le proposer comme projet de suite à cet essai.

Plusieurs questions demeurent cependant suite à cet essai, ce qui nous amène à énumérer plusieurs nouvelles pistes de recherche qui nous semblent intéressantes. Par exemple, que faire lorsque des stagiaires arrivent en fin de parcours scolaire et qu'on réalise qu'elles ou ils présentent des lacunes importantes, par exemple, au niveau des connaissances ou encore des habiletés qui auraient dû être repérées dans les stages antérieurs? Comment se fait-il que ces stagiaires aient réussi à se rendre au niveau supérieur compte tenu de ces dites lacunes et des compétences clairement non maîtrisées? Comment repérer plus tôt les stagiaires en difficulté qui réussissent tout de même? Comment éviter que des stagiaires passent au niveau supérieur, alors que les bases ne sont pas bien maîtrisées? Comment accompagner les stagiaires de façon efficace? Que faire lorsque des stagiaires semblent incapables de modifier leurs comportements? Comment éviter de sanctionner l'échec à une ou un stagiaire qui aurait dû réussir, ou l'inverse, donner une réussite à un stagiaire qui aurait dû échouer? Quelle situation est la pire entre les deux?

Comme le mentionne si bien Phaneuf (2006) l'évaluation est un grand défi pour les enseignantes et enseignants. Nous souhaitons avoir aidé à faciliter la tâche des enseignantes et enseignants en Soins infirmiers grâce à cet essai.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dollz et E. Ollangier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-94). Bruxelles : De Boeck Université.
- Association des enseignantes et enseignants en soins infirmiers au collégial du Québec (2001). *Sondage sur la tâche des enseignantes et des enseignants en soins infirmiers : Rapport préliminaire*.
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). *Tracer les chemins de la connaissance : La motivation scolaire*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Bélair, L. (2005). Les outils d'observation. In N. Rousseau (dir.), *Se former pour mieux superviser* (p. 125-144). Québec : Guérin.
- Bélair, L. (2014). Évaluer ce qu'ils ont appris. In L. Ménard et L. St-Pierre (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 355-380). Montréal : Association québécoise de pédagogie québécoise.
- Blais, A. et Durand, C. (2009). Le sondage. In B. Gauthier (2009) *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (p. 445-487). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Borges, C. et Séguin, C. (2012). Attentes divergentes : Une difficile conciliation entre l'enseignant associé et le superviseur dans l'encadrement d'un stagiaire. In J.-F. Desbiens, C. Borges et C. Spallanzani (2012). *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement* (p. 55-59). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boucher, A. et Ste-Marie, L.-G. (2013). *Pour un cursus d'études médicales axé sur les compétences : Cadre de formation*. Montréal : Les presses du CPASS, Université de Montréal.
- Brunet, Y. (2009). *Élaboration d'un guide d'encadrement pour le mentorat auprès du personnel enseignant débutant en soins infirmiers au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

Cégep de Sherbrooke (2017) *Site du Cégep de Sherbrooke*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://cegepsherbrooke.qc.ca/fr/programmes-etudes/passerelles>>. Consulté le 27 août 2017.

Cégep Édouard-Montpetit (2013). *Programmes d'étude – enseignement régulier*. Longueuil : Cégep Édouard-Montpetit, Direction des communications.

Cégep Édouard-Montpetit (2014a). *Plan de cours – 180-100 – Soins Infirmiers 1*. Longueuil : Cégep Édouard-Montpetit, Département des soins infirmiers.

Cégep Édouard-Montpetit (2014b). *Plan de cours – 180-21B – Soins Infirmiers 2*. Longueuil : Cégep Édouard-Montpetit, Département des soins infirmiers.

Cégep Édouard-Montpetit (2014c). *Plan de cours – 180-309 – Médecine chirurgie 1*. Longueuil : Cégep Édouard-Montpetit, Département des soins infirmiers.

Cégep Édouard-Montpetit (2014d). *Plan de cours – 180-300 – Soins en périnatalité*. Longueuil : Cégep Édouard-Montpetit, Département des soins infirmiers.

Cégep Édouard-Montpetit (2014e). *Plan de cours – 180-410 – Médecine chirurgie 2*. Longueuil : Cégep Édouard-Montpetit, Département des soins infirmiers.

Cégep Édouard-Montpetit (2014f). *Plan de cours – 180-419 – Soins en pédiatrie*. Longueuil : Cégep Édouard-Montpetit, Département des soins infirmiers.

Cégep Édouard-Montpetit (2014g). *Plan de cours – 180-510 – Médecine chirurgie 3*. Longueuil : Cégep Édouard-Montpetit, Département des soins infirmiers.

Cégep Édouard-Montpetit (2014h). *Plan de cours – 180-516 – Soins ambulatoires*. Longueuil : Cégep Édouard-Montpetit, Département des soins infirmiers.

Cégep Édouard-Montpetit (2014i). *Plan de cours – 180-50A – Soins en longue durée*. Longueuil : Cégep Édouard-Montpetit, Département des soins infirmiers.

Cégep Édouard-Montpetit (2014j). *Plan de cours – 180-610 – Médecine chirurgie 4*. Longueuil : Cégep Édouard-Montpetit, Département des soins infirmiers.

Cégep Édouard-Montpetit (2014k). *Plan de cours – 180-60A – Soins en santé mentale*. Longueuil : Cégep Édouard-Montpetit, Département des soins infirmiers.

Cégep Édouard-Montpetit (2014l). *Cheminement des essais de maîtrise PERFORMA au cégep Édouard-Montpetit*. Longueuil : Cégep Édouard-Montpetit, Service du développement institutionnel et de la recherche.

Cégep Édouard-Montpetit (2015). *Politique institutionnelle d'évaluation des compétences (PIEA)*. Longueuil : Cégep Édouard-Montpetit, Direction des études.

- Cégep Édouard-Montpetit (2016). *Procès-verbal de la réunion départementale en soins infirmiers du 30 mai 2016*. Longueuil : Cégep Édouard-Montpetit, Département des soins infirmiers.
- Collège Édouard-Montpetit (2006a). *Profil de formation en soins infirmiers*. Longueuil : Collège Édouard-Montpetit, Département des soins infirmiers.
- Collège Édouard-Montpetit (2006b). *Plan-cadre de cours, soins en santé mentale*. Longueuil : Collège Édouard-Montpetit, Département des soins infirmiers.
- Collège Édouard-Montpetit (2012). *Proposition : Ratio 1/6 en stage, Soins infirmiers*. Longueuil : Collège Édouard-Montpetit, Département des soins infirmiers.
- Collège Édouard-Montpetit (2013). *Grille de cours, Soins infirmiers*. Longueuil : Collège Édouard-Montpetit, Département des soins infirmiers.
- Comité Consultatif sur la Tâche, (2013a). *Rapport sur l'enseignement clinique en soins infirmiers*. Comité patronal de négociation des collèges.
- Comité Consultatif sur la Tâche, (2013b). *Description de l'enseignement clinique en soins infirmiers dans le réseau collégial*. Comité patronal de négociation des collèges.
- Commission scolaire de Laval (2011). *Normes et modalités d'évaluation des apprentissages*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www2.cslaval.qc.ca/polymecanique/IMG/pdf/Normes_Modalites_Final_2011-03-25-3.pdf>. Consulté le 4 juillet 2017.
- Commission Scolaire des Phares (s.d.). *La différenciation pédagogique*. Site téléaccessible à l'adresse <http://differentiation.csphares.qc.ca/?page_id=59>. Consulté le 4 juillet 2017.
- Côté, F. (2014). *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial. Guide d'élaboration et exemples de grille*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desautels, L., Gohier, C. et Jutras, F. (2015). L'éthique en évaluation : quelques repères pour soutenir le personnel enseignant dans l'action. In J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. (p. 501-524). Montréal : Chenelière.
- Desbiens, J.-F., Borges C. et Spallanzani, C. (2012). *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, J.-F. et Spallanzani, C. (2012a). Évaluer : À la recherche d'un regard équilibré sur le développement du stagiaire. In J.-F. Desbiens, C. Borges, et C.

Spallanzani. *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement* (p. 29-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Desbiens, J.-F. et Spallanzani, C. (2012b). Il faut savoir entendre les signaux annonciateurs. In J.-F. Desbiens, C. Borges et C. Spallanzani. *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement* (p. 91-94). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Desbiens, J.-F. et Spallanzani, C. (2013). Réflexions soulevées par l'analyse de quelques parcours accidentés d'étudiants en formation pratique à l'enseignement. In J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges. *Quand le stage en enseignement déraile. Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*. (p. 63-87). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Desbiens, J.-F., Spallanzani, C. et Borges, C. (2013). *Quand le stage en enseignement déraile. Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Deschamps, P. (2015). *Conception d'un dispositif d'apprentissage en ligne, selon le modèle ADDIE, portant sur la compétence en asepsie du programme collégial Techniques de denturologie*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

Desrosiers, F. (2009). *Étude des pratiques de supervision de stage dans un programme par compétences en soins infirmiers au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

Dorais, L. (2009). *Proposition d'une démarche d'évaluation des attitudes dans un stage clinique en soins infirmiers au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

Dumas, L. (2007). L'évaluation des stagiaires. In L. St-Pierre (dir.), *Se former pour mieux superviser en sciences infirmières* (p. 112-123). Montréal : Beauchemin Chenelière Éducation.

Durand, C. (2012). *L'évaluation des apprentissages professionnels en stage dans une approche par compétences : Ce qui change*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cadredesante.com/spip/profession/pedagogie/article/l-evaluation-des-apprentissages.html>>. Consulté le 2 septembre 2017.

Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats* (2^e éd.). Paris : Marcel Didier (1^{re} éd. 2006).

- Fernandez, N. (2015). Évaluation et motivation, un couple gagnant pour soutenir l'apprentissage. In J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 479-500). Montréal : Chenelière.
- Fortin, Nicole (1984). *Penser les stages*. Montréal : Centre de ressources didactiques, Cégep du Vieux Montréal.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche, Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation. (1^{re} éd. 2006).
- Gagnon, C. (2013). Analyse de l'échec du stage en enseignement professionnel. Perceptions de formateurs quant aux difficultés des stagiaires et à l'accompagnement fourni. In J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges. *Quand le stage en enseignement déraile. Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p. 117-146). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, L. (2001). *Évaluer pour évoluer : Les indicateurs et les critères*. Outremont, Les éditions LOGIQUES.
- Gosselin, R. (2010). *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Québec.
- Gosselin, R. (2013). *Première question; les stages*. Examen général de doctorat, Université de Sherbrooke, Québec.
- Gouvernement du Québec (2007). *Coordination des places de stages en Montérégie : Cadre opérationnel*. Québec : Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, Comité régional de coordination des stages.
- Gouvernement du Québec (2008). *Soins infirmiers. Programme d'études techniques 180.A0*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Goyette, R. (2012). « Ce n'est pas à moi... C'est à vous! ». In J.-F. Desbiens, C. Borges et C. Spallanzani. *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement* (p. 69-74). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gronlund, N. E. et Brookhart, S. (2009). *Writing Instructionnal Objectives* (8^e éd.) Upper Saddle River, New Jersey : Pearson Education, Inc (1^{ère} éd. 1991).
- Gronlund, N. E. et Waugh, C. K. (2009). *Assessment of Student Achievement* (9^e édition). Upper Saddle River: Pearson (1^{ère} éd. 1968).
- Guichon, N. (2007). Recherche-développement et didactique des langues. *Les cahiers de l'Acedle* (4), 37-54.

- Harvey, S. et Loisel, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3^e éd.) (p. 35-62). Saint-Laurent : ERPI (1^{ère} éd. 2002).
- Howe, R. et Ménard, L. (1993). Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 6(4), 36-40.
- Howe, R. et Ménard, L. (1994). Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 7(3), 21-27.
- Joly, L. (2013) *Conception d'un examen clinique objectif structuré pour le volet pratique de l'épreuve synthèse du programme Technologie de radio-oncologie*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Jonnaert, P. (2000). La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe l'œil épistémologique? *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 1(2), 223-230.
- Laurier, M. D., Tousignant, R. et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, Chenelière Éducation.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.) Montréal : Guérin. (1^{ère} éd. 1988).
- Léonard, S. (2005). *Étude sur le degré d'habileté des jeunes enseignantes en soins infirmiers dans la gestion pédagogique du raisonnement clinique des élèves*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Lepage, M. et Gervais, C. (2013). Défis de la concertation entre le superviseur universitaire et l'enseignant associé dans l'accompagnement de stagiaires en difficulté. In J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges. *Quand le stage en enseignement déraile. Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p. 23-43). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, J.L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétence au collégial*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- Leroux, J.L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. In L. Ménard et L. St-Pierre. *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 333-353). Montréal : Association québécoise de pédagogie québécoise.
- Leroux, J.L. (dir.) (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal : Chenelière.
- Leroux, J.L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. In J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. (p. 65-104). Montréal : Chenelière.
- Leroux, J.L. et Mastracci, A. (2015). Concevoir des grilles d'évaluation à échelle descriptive. In J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. (p. 197-249). Montréal : Chenelière.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. In M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-92). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Loizon, D. (2012). Le stagiaire d'éducation physique « transparent ». In J.-F. Desbiens, C. Borges et C. Spallanzani. *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement* (p. 17-21). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Laval : Groupe Beauchemin Éditeur.
- Lussier, S. (2012). *L'accompagnement du personnel enseignant au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Martin, N. (2012). *Conception d'un portfolio pour documenter le développement des compétences de l'élève au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Ménard, L. (2005a). La dimension évaluative. In N. Rousseau (dir.), *Se former pour mieux superviser* (p. 120-124). Québec : Guérin.
- Ménard, L. (2005b). L'évaluation des stagiaires au moyen de la grille d'évaluation critériée. In N. Rousseau (dir.), *Se former pour mieux superviser* (p. 145-163). Québec : Guérin.

- Ménard, L. et Gosselin, R. (2015). Évaluer sur le terrain et dans l'action : de nombreux défis. In J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. (p. 577-625). Montréal : Chenelière.
- Ménard, L. et St-Pierre, L. (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal : Association québécoise de pédagogie québécoise.
- Miller, M. D., Linn, R. L. et Gronlund, N. (2013). *Measurement and Assessment in Teaching* (11^e éd.) Upper Saddle River, NJ : Pearson (1^{ère} éd. 1995).
- Morissette, D. (1996). *Guide pratique : Évaluation sommative*. St-Laurent : ERPI.
- Newble, D. (2004). Techniques for measuring clinical competence: objective structured clinical examinations. *Medical Education*, 38, 199-203.
- Nguyen, D.-Q. et Blais, J.-G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences? Repères conceptuels et applications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie Médicale*, 8(4), 232-251.
- Nitko, A. J. et Brookhart, S. M. (2011). *Educational Assessment of Students* (6^e éd.). Boston : Pearson Education Inc (1^{ère} éd. 1996).
- Phaneuf, M. (2004). *Réflexions sur l'évaluation dans un programme par compétences*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/%C3%89valuation%20%20programme%20par%20comp%C3%A9tences%20version%20finale.pdf#search=%22R%C3%A9flexions%20sur%20l%E2%80%99%C3%A9valuation%20dans%20un%20programme%20par%20comp%C3%A9tences.%22>>. Consulté le 19 juin 2013.
- Phaneuf, M. (2006). *L'apprentissage/enseignement en milieu clinique*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.prendresoins.org/?p=794>>. Consulté le 4 juillet 2017.
- Potter, P. A. et Perry, A. G. (2010). *Soins infirmiers : Fondements généraux*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*. Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux, France.
- Rivard, M.-C., Beaulieu, J et Caspani, M. (2009). La triade : une stratégie de supervision à redéfinir! *Éducation et francophonie*, 37(1), 140-158.
- Romainville, M. (2011). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2), 2-8.

- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. (5^e éd.) (p. 337-360) Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{ère} éd. 1984).
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche quantitative/interprétative en éducation In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3^e éd.) (p. 123-147). Saint-Laurent : ERPI. (1^{ère} éd. 2002).
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3^e éd.) (p. 109-122). Saint-Laurent : ERPI (1^{ère} éd. 2002).
- Scallon, G. (2004a). L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. *Pédagogie collégiale*, 18(1), 14-20.
- Scallon, G. (2004b). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.
- Stiggins, R. (2008). *Assessment FOR Learning, the Achievement Gap, and Truly Effective Schools*. Communication presents à Educational Testing Service and College Board conference, Washington, DC, 8 septembre 2008.
- St-Pierre, L., Parent, G. et Rousseau, N. (2005). L'éthique dans la supervision de stages et la gestion du stagiaire vivant des difficultés ou des conflits. In N. Rousseau (dir.), *Se former pour mieux superviser* (p. 47-62). Québec : Guérin.
- St-Pierre, L. (2007) L'importance du stress vécu par les stagiaires en formation pratique. In L. St-Pierre (dir.), *Se former pour mieux superviser en sciences infirmières* (p. 56-66). Montréal : Beauchemin Chenelière Éducation.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière éducation.
- Université de Montréal (2013). *Site de la clinique universitaire de la vision de l'École d'optométrie*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.opto.umontreal.ca/clinique/>>. Consulté le 19 juillet 2017.
- Université Laval (2017). *Site de la Direction générale des programmes de premier cycle*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://www.dectechiques.ulaval.ca/>>. Consulté le 27 août 2017.
- Vachon, J. (2016). *Conception d'outils (autoévaluation, liste de vérification, grille d'évaluation à échelle descriptive) pour l'évaluation formative des savoir-être professionnels chez les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

ANNEXE A

LISTE DES OBJECTIFS MINISTÉRIELS (COMPÉTENCES)

SPÉCIFIQUES DU PROGRAMME SOINS INFIRMERS SELON

LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR

ET DU SPORT DU QUÉBEC

Formation spécifique (65 unités)

01Q0	Analyser la fonction de travail
01Q1	Développer une vision intégrée du corps humain et de son fonctionnement
01Q2	Composer avec les réactions et les comportements d'une personne
01Q3	Se référer à une conception de la discipline infirmière pour définir sa pratique professionnelle
01Q4	Utiliser des méthodes d'évaluation et des méthodes de soins
01Q5	Établir une communication aidante avec la personne et ses proches
01Q6	Composer avec des réalités sociales et culturelles liées à la santé
01Q7	Relier des désordres immunologiques et des infections aux mécanismes physiologiques et métaboliques
01Q8	Interpréter une situation clinique en se référant aux pathologies et aux problèmes relevant du domaine infirmier
01Q9	Établir des liens entre la pharmacothérapie et une situation clinique
01QA	Enseigner à la personne et à ses proches
01QB	Assister la personne dans le maintien et l'amélioration de sa santé
01QC	S'adapter à différentes situations de travail
01QD	Établir des relations de collaboration avec les intervenantes et les intervenants
01QE	Intervenir auprès d'adultes et de personnes âgées hospitalisés requérant des soins infirmiers de médecine et de chirurgie
01QF	Concevoir son rôle en s'appuyant sur l'éthique et sur les valeurs de la profession
01QG	Appliquer des mesures d'urgence
01QH	Intervenir auprès d'une clientèle requérant des soins infirmiers en périnatalité
01QJ	Intervenir auprès d'enfants ainsi que d'adolescentes et adolescents requérant des soins infirmiers
01QK	Intervenir auprès de personnes recevant des soins infirmiers en médecine et en chirurgie dans des services ambulatoires
01QL	Intervenir auprès de personnes requérant des soins infirmiers en santé mentale
01QM	Intervenir auprès d'adultes et de personnes âgées en perte d'autonomie requérant des soins infirmiers en établissement

Adapté de: Gouvernement du Québec (2008)

ANNEXE B

DESCRIPTION DE LA COMPÉTENCE 01QL : INTERVENIR AUPRÈS DE PERSONNES REQUÉRANT DES SOINS INFIRMIERS EN SANTÉ MENTALE

O1QL	
Objectif	Standard
Énoncé de la compétence	Contexte de réalisation
Intervenir auprès de personnes requérant des soins infirmiers en santé mentale	<p>A. Dans le cadre légal de l'exercice de la profession.</p> <p>B. En vue du maintien et de l'amélioration de la santé, de la prévention des risques, du traitement et de la réadaptation.</p> <p>C. En centre hospitalier (CH) ou dans d'autres types de ressources (par exemple : des foyers de transition).</p> <p>D. En collaboration avec des associations et des organismes en santé mentale.</p> <p>E. À partir des lois s'appliquant aux clientèles ainsi qu'aux soins et services qui leur sont destinées; du dossier de santé d'une personne, d'un plan thérapeutique infirmier, d'un plan de soins et de traitements infirmiers; d'un plan d'intervention interdisciplinaire; d'ordonnances individuelles ou collectives et des outils d'encadrement clinique et clinico-administratif en vigueur dans l'établissement.</p> <p>F. À l'aide d'instruments de collecte de données ou de grilles d'évaluation; de documents administratifs; de matériel didactique; d'équipement de traitement et de transmission de l'information et d'ouvrages de référence.</p> <p>G. Dans le respect de ses obligations éthiques et déontologiques et de la législation en vigueur.</p> <p>H. En se référant à l'approche thérapeutique préconisée par le milieu.</p>

Éléments de la compétence	Critères de performance
1. S'informer en vue d'assurer la continuité des soins.	1.1. Consultation appropriée des sources d'information : 1.1.1. Dossier; 1.1.2. Rapports; 1.1.3. Collègues de travail. 1.2. Mise en relation pertinente de l'information.
2. Effectuer l'évaluation initiale de la personne ou l'évaluation en cours d'évolution.	2.1. Prise en considération de l'ensemble des éléments de la situation clinique. 2.2. Approche souple et adaptée. 2.3. Utilisation correcte des outils et des méthodes d'évaluation. 2.4. Collecte complète et précise des données biophysiologiques et psychosociales : 2.4.1. Réalisation de l'examen clinique de l'état mental et de l'examen physique sommaire. 2.4.2. Recours aux autres sources d'information. 2.5. Évaluation correcte des risques de fugue, de violence ou de suicide. 2.6. Appréciation des réactions et du comportement de la personne au moment : 2.6.1. Des contacts avec la famille, les proches ou les autres clients; 2.6.2. Des activités de la vie quotidienne; 2.6.3. Des activités thérapeutiques; 2.6.4. Des contacts avec le personnel. 2.7. Recherche de l'information pertinente auprès de la famille ou des proches. 2.8. Sélection des données significatives.
3. Assurer une surveillance clinique.	3.1. Vérification rigoureuse des paramètres physiques et psychologiques en fonction de l'évolution de la condition de santé de la personne. 3.2. Justesse de la décision d'effectuer un examen ou un test diagnostique selon une ordonnance. 3.3. Appréciation juste des résultats des épreuves diagnostiques. 3.4. Vigilance relativement aux risques de fugue, de violence ou de suicide. 3.5. Perspicacité et discernement quant à l'évolution de la situation clinique. 3.6. Empressement à signaler tout changement important.

Éléments de la compétence	Critères de performance
4. Dégager les besoins de soins.	4.1. Analyse et interprétation rigoureuses de l'ensemble de l'information. 4.2. Détermination juste des problèmes qui relèvent du domaine infirmier et des facteurs d'influence. 4.3. Reconnaissance précise des problèmes relevant de la collaboration interprofessionnelle.
5. Déterminer et ajuster le plan thérapeutique infirmier	5.1. Détermination judicieuse des problèmes et des besoins prioritaires en lien avec le suivi clinique. 5.2. Détermination appropriée des directives infirmières incluant, s'il y a lieu, les indications relatives au plan de traitement relié à une plaie ou à une altération de la peau et des téguments. 5.3. Prise en compte adéquate de la composition de l'équipe de soins infirmiers. 5.4. Ajustement approprié du plan thérapeutique infirmier selon l'évolution de la situation clinique.
6. Déterminer le plan de soins et de traitements infirmiers	6.1. Prise en considération des besoins, des attentes et des priorités de la personne. 6.2. Respect des orientations établies en équipe multidisciplinaire. 6.3. Détermination juste des priorités de soins. 6.4. Établissement de résultats escomptés précis et réalistes. 6.5. Choix judicieux des interventions.
7. Planifier la réalisation du plan thérapeutique infirmier et du plan de soins et de traitements infirmiers.	7.1. Respect des directives du plan thérapeutique infirmier. 7.2. Détermination judicieuse des activités à confier au personnel auxiliaire. 7.3. Organisation des soins appropriée : 7.3.1. À la personne; 7.3.2. Au plan d'intervention multidisciplinaire; 7.3.3. Aux ressources humaines et matérielles disponibles. 7.4. Organisation efficace des activités.
8. Effectuer les interventions :	8.1. Établissement et maintien : 8.1.1. D'une relation aidante avec la personne; 8.1.2. D'un milieu thérapeutique. 8.2. Soutien approprié à la personne, à la famille ou aux proches. 8.3. Application des directives infirmières ou ajustement du plan thérapeutique infirmier si nécessaire.

Éléments de la compétence	Critères de performance
<ul style="list-style-type: none"> Prodiguer les soins et les traitements infirmiers et médicaux; 	<p>8.4. Réalisation d'entrevues en conformité avec les objectifs établis.</p> <p>8.5. Utilisation d'une approche convenant :</p> <p>8.5.1. À la phase de la relation;</p> <p>8.5.2. Aux besoins de soins;</p> <p>8.5.3. À l'état de la personne;</p> <p>8.5.4. Aux caractéristiques socioculturelles de la personne.</p> <p>8.6. Application rigoureuse :</p> <p>8.6.1. Des mesures de surveillance et de sécurité;</p> <p>8.6.2. Des règles concernant l'application des moyens de contention et des mesures d'isolement, s'il y a lieu.</p> <p>8.7. Application judicieuse :</p> <p>8.7.1. Du ou des programmes de soins appropriés;</p> <p>8.7.2. Du ou des protocoles appropriés.</p> <p>8.8. Justesse de la décision d'effectuer ou d'ajuster un traitement médical selon une ordonnance.</p> <p>8.9. Exécution correcte des méthodes de soins.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Superviser et assister la personne dans les activités de la vie quotidienne; 	<p>8.10. Assistance appropriée à la personne et à la situation.</p> <p>8.11. Respect et renforcement de l'autonomie de la personne.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Donner de l'information, des conseils ou de l'enseignement. 	<p>8.12. Application du ou des programmes d'enseignement appropriés.</p> <p>8.13. Pertinence de la réponse aux besoins de la personne, de la famille ou des proches.</p>
<p>9. Administrer des médicaments.</p>	<p>9.1. Vérification rigoureuse de l'ordonnance.</p> <p>9.2. Association pertinente du médicament prescrit avec les manifestations cliniques relevées.</p> <p>9.3. Justesse de la décision :</p> <p>9.3.1. D'administrer ou non le médicament;</p> <p>9.3.2. D'ajuster la médication au besoin.</p> <p>9.4. Application des directives infirmières ou ajustement du plan thérapeutique infirmier si nécessaire.</p> <p>9.5. Détermination judicieuse des conditions d'application de l'ordonnance.</p> <p>9.6. Respect strict des règles de préparation, d'administration, de distribution et d'inscription des médicaments.</p> <p>9.7. Dextérité et sécurité dans l'exécution de la méthode.</p> <p>9.8. Pertinence de l'information transmise.</p> <p>9.9. Pertinence du soutien à l'observance.</p> <p>9.10. Surveillance et suivi appropriés.</p>

Éléments de la compétence	Critères de performance
10. Évaluer les interventions et les résultats de soins.	10.1. Évaluation correcte, avec la personne : 10.1.1. Des changements survenus et des progrès obtenus; 10.1.2. De l'atteinte des résultats escomptés. 10.2. Appréciation juste de la qualité de ses interventions. 10.3. Appréciation de l'efficacité de ses interventions à partir des résultats obtenus. 10.4. Contrôle de la qualité des soins confiés à d'autres personnes à partir des résultats obtenus. 10.5. Ajustement approprié du plan thérapeutique infirmier et du plan de soins et de traitements infirmiers, s'il y a lieu. 10.6. Utilisation judicieuse des outils d'évaluation de la qualité des soins, s'il y a lieu.
11. Assurer la continuité des soins et le suivi.	11.1. Rédaction correcte des notes au dossier. 11.2. Documentation appropriée du plan thérapeutique infirmier. 11.3. Rapport précis, concis et pertinent. 11.4. Transmission adéquate des directives infirmières aux personnes concernées. 11.5. Application rigoureuse des procédures administratives. 11.6. Collaboration efficace avec l'équipe de soins et l'équipe multidisciplinaire. 11.7. Contribution pertinente aux rencontres interdisciplinaires. 11.8. Orientation de la personne ou des personnes vers les ressources appropriées à la situation.

Source : Gouvernement du Québec (2008). *Soins infirmiers. Programme d'études techniques 180.A0*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

ANNEXE C
RÉPARTITION ET DESCRIPTION DES HEURES
DANS LES STAGES
DE SOINS INFIRMIERS AU CÉGEP ÉDOUARD-MONTPETIT

Session	Stage	Description	Nombre d'heures
1	Soins infirmiers 1	Initiation aux soins infirmiers	30
2	Soins infirmiers 2	Initiation aux soins infirmiers	75
3	Médecine chirurgie 1	Soins aux personnes hospitalisées sur des départements de médecine et/ou de chirurgie	75
	Soins en périnatalité	Soins aux mères et aux bébés naissants	75
4	Médecine chirurgie 2	Soins aux personnes hospitalisées sur des départements de médecine et/ou de chirurgie	75
	Soins en pédiatrie	Soins aux enfants de moins de 18 ans	75
5	Médecine chirurgie 3	Soins aux personnes hospitalisées sur des départements de médecine et/ou de chirurgie	105
	Soins ambulatoires	Soins aux personnes recevant des soins sans être hospitalisées	75
	Soins en longue durée	Soins aux personnes qui nécessitent des soins pendant une longue période (ex : personnes âgées)	120
6	Médecine chirurgie 4	Soins aux personnes hospitalisées sur des départements de médecine et/ou de chirurgie	150
	Soins en Santé mentale	Soins aux personnes ayant des problématiques au niveau de la Santé mentale	135
Total			990

Source : Collège Édouard-Montpetit (2013). *Grille de cours – Soins infirmiers-180.A0*. Longueuil : Collège Édouard-Montpetit, Département de Soins infirmiers.

ANNEXE D
LETTRE D'INFORMATION,
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT,
ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ

Formulaire de consentement

Titre de l'essai : Conception d'une liste de vérification et d'une grille d'évaluation à échelles descriptives pour l'évaluation certificative de stagiaires en Soins infirmiers au collégial

Enseignante : Karine Vincent, enseignante en Soins infirmiers au cégep Édouard-Montpetit, étudiante à la maîtrise en enseignement au collégial (MEC), secteur PERFORMA, Université de Sherbrooke

Tel : (450) 679-2631 poste 5447

karine.vincent@cegepmontpetit.ca

Directrice de l'essai : Raymonde Gosselin, conseillère pédagogique, cégep Édouard-Montpetit et doctorante en éducation, Université de Sherbrooke.

Tel : (450) 679-2631 poste 3373

raymonde.gosselin@cegepmontpetit.ca

Madame, Monsieur,

Nous sollicitons, par la présente, votre participation à ce projet d'essai qui vise à concevoir une liste de vérification et une grille d'évaluation à échelles descriptives pour l'évaluation certificative de stagiaires en Soins infirmiers au collégial. Il est primordial que vous preniez le temps de bien lire et comprendre le présent formulaire. Nous vous invitons à communiquer avec nous pour nous poser des questions en cas de besoin.

Ces outils seront utilisés dans le cadre du stage de Santé mentale, se déroulant en 6^e session du programme de Soins infirmiers au cégep Édouard-Montpetit. Le but de la conception de ces nouveaux outils d'évaluation des stagiaires est de faciliter l'évaluation plus objective et équitable de ces stagiaires. L'essai est de nature interprétative et de type qualitatif, c'est-à-dire que l'auteure de cet essai cherche à décrire, expliquer et prédire des phénomènes grâce à l'analyse de certaines données.

Votre participation à ce projet consiste à valider les outils construits par l'auteure de cet essai (liste de vérification et grille d'évaluation à échelles descriptives), puis à donner vos impressions sur les corrections apportées aux outils d'évaluation. Dans un premier temps, les outils vous seront remis et expliqués lors d'une rencontre d'une durée d'environ trente minutes en juin 2015, accompagnés d'un questionnaire écrit que vous devrez compléter pour ensuite le remettre à l'auteure de cet essai. Par la suite, un groupe de discussion aura lieu avec les participantes et participants de l'essai en août 2015, au cégep Édouard-Montpetit. Il est possible que cette rencontre soit enregistrée sur vidéo afin de faciliter la transcription des données par l'auteure de cet essai. Le but de ce groupe de discussion sera de converser des impressions et idées des membres du groupe en lien avec les outils d'évaluation développés. Finalement, une compilation des données sera effectuée et, selon les réponses obtenues de la part des participantes et participants, l'auteure de cet essai pourrait vous recontacter pour des questions ou précisions supplémentaires.

Les données recueillies grâce à cet essai serviront à concevoir des outils d'évaluation des stagiaires plus objectifs et plus équitables. Ces données seront confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Elles seront conservées sous clé dans le bureau de la chercheuse, à sa résidence personnelle. Seules la chercheuse et sa directrice d'essai auront accès aux données. Afin de préserver votre anonymat, un nom fictif vous sera donné dans le cas du groupe de discussion. Les résultats de cet essai seront diffusés dans le cadre de la maîtrise en enseignement au collégial. Toutes les données recueillies, incluant la vidéo du groupe de discussion, seront détruites un an après que l'essai aura été accepté par la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elles ne seront utilisées à aucune autre fin que celles décrites précédemment dans ce document.

Votre participation à cet essai est faite sur une base volontaire, et aucune compensation, monétaire ou autre, n'est prévue pour votre participation. En tout temps, vous pouvez décider de vous en retirer, sans risque de préjudice et sans devoir

vous justifier. Les risques associés à votre participation à cet essai sont considérés comme étant minimes, et nous nous engageons à mettre les moyens nécessaires en place pour les réduire en cas de besoin. Le seul inconvénient retenu est le temps que vous accorderez au projet, soit une durée maximale d'environ cinq heures. Les bénéfices attendus de cet essai sont en lien avec l'avancement des connaissances relatives à l'évaluation des stagiaires.

Vous pouvez communiquer avec la chercheuse si vous avez des questions en lien avec ce projet de recherche : Karine Vincent au (450) 679-2631 poste 5447, karine.vincent@cegepmontpetit.ca

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions et on y a répondu à ma satisfaction. Je comprends que je suis libre de participer au projet et que je suis libre de m'en retirer en tout temps, sans préjudice. Je certifie qu'on m'a laissé le temps nécessaire pour prendre ma décision. Je, soussigné(e), consens à participer à ce projet.

Participant(e) ou participant

Signature :

Nom et prénom :

Date :

Chercheuse

Signature :

Nom et prénom :

Date :

**Veillez signer les deux copies,
en conserver une et retourner l'autre à la chercheuse.**

Engagement à la confidentialité

J'ai pris conscience des objectifs de cet essai, et j'ai annoncé mon intérêt à y collaborer. Par conséquent, je, soussigné(e) _____
(nom, prénom), promets de respecter la confidentialité sur l'ensemble des informations récoltées dans le cadre du présent essai, dont la responsable est Karine Vincent.

Par cet engagement, je promets de :

- Garder confidentielles les réflexions tenues lors du groupe de discussion
- Garder confidentiels les renseignements liés aux grilles d'évaluation présentées dans le cadre de cet essai
- Garder confidentiels mes réponses aux outils de validation des grilles d'évaluation

Participant ou participant

Signature :

Nom et prénom :

Date :

Chercheuse

Signature :

Nom et prénom :

Date :

**Veillez signer les deux copies,
en conserver une et retourner l'autre à la chercheuse.**

ANNEXE E
GRILLES D'ÉVALUATION EN VERSION FINALE

Semaine de stage : 1☐ 2☐ 3☐ 4☐ 5☐

Stagiaire : _____

Grille d'appréciation à échelle descriptive (FORMATIF)					
Critère d'évaluation	E Insatisfaisant	C Acceptable	A Très satisfaisant	Non-observé (cocher)	Commentaires
Démarche de soins					
1 Rigueur et pertinence dans la planification, la réalisation et l'évaluation du PTI	L'étudiant omet de collaborer avec l'infirmière pour sa planification et sa réalisation.	L'étudiant collabore souvent avec l'infirmière pour sa planification et sa réalisation.	L'étudiant collabore toujours avec l'infirmière dans la planification et la réalisation du PTI.		
	L'étudiant omet de mettre les documents à jour malgré la demande du professeur ou infirmière.	L'étudiant pense à mettre à jour les documents de façon autonome, mais fait quelques erreurs mineures.	L'étudiant met à jour les documents de façon autonome.		
2 Rigueur et pertinence dans la planification, la réalisation et l'évaluation du PSTI	L'étudiant est incapable de déterminer les problèmes infirmiers et en collaboration, ainsi que les besoins de soins.	L'étudiant détermine les problèmes infirmiers et en collaboration, ainsi que les besoins de soins avec aide.	L'étudiant détermine les problèmes infirmiers et en collaboration, ainsi que les besoins de soins de façon autonome.		
	L'étudiant est incapable d'évaluer l'efficacité et la qualité de ses interventions.	L'étudiant évalue l'efficacité et la qualité de ses interventions avec aide.	L'étudiant évalue l'efficacité et la qualité de ses interventions de façon autonome.		
	L'étudiant est incapable de déterminer les priorités de soins, les résultats escomptés et les interventions appropriées.	L'étudiant détermine les priorités de soins, les résultats escomptés et les interventions appropriées avec aide.	L'étudiant détermine les priorités de soins, les résultats escomptés et les interventions appropriées de façon autonome.		
Suivi					
3 Rapports pertinents, concis et complets	L'étudiant omet de prendre ou de donner son rapport à plus de 3 reprises.	L'étudiant omet de prendre ou de donner son rapport maximum à 2 reprises.	L'étudiant prend et donne tous ses rapports en tout temps.		
	Les rapports donnés par l'étudiant sont incomplets car il y manque l'ensemble des éléments essentiels.	Les rapports donnés par l'étudiant sont complets.	Les rapports donnés par l'étudiant sont pertinents, concis et complets.		
4 Notes d'observation complètes, concises, précises et pertinentes	L'étudiant éprouve des difficultés importantes à respecter les normes de rédaction de façon soutenue.	L'étudiant respecte les normes de rédaction la plupart du temps.	L'étudiant respecte les normes de rédaction en tout temps.		
	La majorité du temps, l'étudiant éprouve des difficultés importantes à utiliser la terminologie appropriée.	L'étudiant utilise la terminologie appropriée la plupart du temps.	L'étudiant utilise la terminologie appropriée en tout temps.		
	L'étudiant utilise une orthographe et syntaxe médiocre.	L'étudiant utilise une orthographe et syntaxe moyenne.	L'étudiant utilise une excellente orthographe et syntaxe.		
	Les notes de l'étudiant sont incomplètes.	Les notes de l'étudiant sont complètes et pertinentes.	Les notes de l'étudiant sont complètes, concises, précises et pertinentes.		
5 Participation pertinente à la rencontre multidisciplinaire	L'étudiant participe à la rencontre de façon inappropriée.	L'étudiant participe à la rencontre de façon adéquate.	L'étudiant participe à la rencontre de façon exemplaire.		
	Les commentaires de l'étudiant manquent de pertinence.	Les commentaires de l'étudiant sont moyennement pertinents.	Les commentaires de l'étudiant sont toujours pertinents.		
6 Recherches dans le dossier efficaces et complètes	L'étudiant est incapable de trouver l'information nécessaire au suivi du patient.	L'étudiant a besoin d'aide pour trouver toute l'information requise au suivi du patient.	L'étudiant utilise l'ensemble des sources d'informations associées au patient : dossier, cardex, PTI, PSTI, famille, patient, personnel de l'unité... de façon autonome.		
7 Liens et jugement clinique judicieux et pertinents	Plusieurs éléments primordiaux sont manquants dans les recherches de l'étudiant, les connaissances manquent de solidité.	L'étudiant effectue la plupart des recherches nécessaires au suivi du patient.	L'étudiant effectue toutes les recherches nécessaires au suivi du patient.		
	L'étudiant effectue des liens incomplets ou incorrects.	L'étudiant effectue des liens simples et pertinents.	L'étudiant effectue des liens complexes et pertinents.		
	L'étudiant démontre une absence de jugement clinique.	L'étudiant fait preuve de jugement clinique avec aide.	L'étudiant fait preuve d'une excellente capacité de jugement clinique.		
8 Évaluation initiale et en cours d'évolution du patient complète, judicieuse, adéquate et efficace	L'étudiant éprouve des difficultés importantes à faire l'évaluation du patient, OU omet de la réaliser.	L'étudiant fait l'évaluation complète sans se préoccuper des particularités du patient.	L'étudiant fait l'évaluation complète en fonction des besoins et de l'état de la personne de façon autonome.		
	L'étudiant analyse incorrectement les résultats de son évaluation.	L'étudiant analyse correctement les résultats de son évaluation avec aide.	L'étudiant analyse correctement les résultats de son évaluation de façon autonome.		
	L'étudiant éprouve des difficultés importantes à utiliser les outils d'évaluation.	L'étudiant utilise les outils d'évaluation avec un peu d'aide.	L'étudiant utilise les outils d'évaluation appropriés et pertinents de façon autonome.		
	L'étudiant éprouve des difficultés importantes à déterminer les indications et à interpréter les résultats des épreuves diagnostiques.	L'étudiant détermine correctement les indications et interprète les résultats des épreuves diagnostiques avec beaucoup d'aide.	L'étudiant détermine correctement les indications et interprète les résultats des épreuves diagnostiques de façon autonome.		
	L'étudiant effectue une évaluation erronée des risques de fugue, de violence et de suicide OU omet d'effectuer les évaluations nécessaires.	L'étudiant choisit les outils appropriés et évalue les risques de fugue, de violence et de suicide avec beaucoup d'aide.	L'étudiant choisit les outils appropriés et évalue les risques de fugue, de violence et de suicide de façon autonome.		
	L'étudiant analyse incorrectement les réactions et le comportement de la personne lors des contacts avec les autres, des AVQ et des activités la majorité du temps.	L'étudiant analyse correctement les réactions et le comportement de la personne lors des contacts avec les autres, des AVQ et des activités, avec aide.	L'étudiant analyse correctement les réactions et le comportement de la personne lors des contacts avec les autres, des AVQ et des activités, de façon autonome.		

Critère d'évaluation	E Insatisfaisant	C Plus ou moins satisfaisant	A Très satisfaisant	Non-observé (cocher)	Commentaires
Intervention					
9 Administration de la médication judicieuse, rigoureuse et conforme aux normes	L'étudiant est incapable de choisir les ordonnances collectives pertinentes à appliquer OU ne connaît pas les OC.	L'étudiant choisit les ordonnances collectives pertinentes à appliquer avec aide.	L'étudiant choisit les ordonnances collectives pertinentes à appliquer de façon autonome.		
	L'étudiant est incapable de choisir la médication appropriée.	L'étudiant choisit la médication appropriée avec aide.	L'étudiant choisit la médication appropriée de façon autonome.		
	L'étudiant éprouve de la difficulté avec administration sécuritaire de la médication. Il fait deux (2) erreurs ou plus reliées à la médication.		L'étudiant administre la médication de façon sécuritaire en tout temps. Il ne fait aucune erreur reliée à la médication.		
	L'étudiant éprouve des difficultés importantes à effectuer le suivi adéquat associé à la médication.	L'étudiant effectue le suivi adéquat associé à la médication avec aide, la plupart du temps.	L'étudiant effectue le suivi adéquat associé à la médication de façon autonome, en tout temps.		
	L'étudiant éprouve des difficultés importantes avec les connaissances de base associées à la médication.	L'étudiant connaît bien la plupart des médicaments reçus par le patient.	L'étudiant connaît très bien tous les médicaments reçus par le patient.		
10 Application efficace et rigoureuse des méthodes de soins	L'étudiant fait des erreurs importantes en lien avec les principes de base des méthodes de soins appliquées.	L'étudiant respecte la majorité des principes de base des méthodes de soins appliquées avec aide.	L'étudiant respecte tous les principes de base des méthodes de soins appliquées de façon autonome.		
	L'étudiant omet certaines étapes des méthodes de soins ou les applique dans le désordre.	L'étudiant connaît la majorité des étapes des méthodes de soins appliquées avec aide.	L'étudiant connaît toutes les étapes des méthodes de soins appliquées de façon autonome.		
11 Évaluation des interventions rigoureuse et appropriée	L'étudiant omet d'évaluer les interventions posées.	L'étudiant évalue la majorité des interventions posées avec aide.	L'étudiant évalue chacune des interventions posées de façon autonome.		
	L'étudiant omet de réajuster les interventions en fonction des résultats.	L'étudiant réajuste la plupart des interventions en fonction des résultats avec un peu d'aide.	L'étudiant réajuste l'ensemble des interventions en fonction des résultats de façon autonome.		
12 Application judicieuse des mesures administratives	L'étudiant éprouve des difficultés importantes à appliquer les mesures administratives. Il a continuellement besoin d'aide.	L'étudiant applique les mesures administratives de façon autonome à partir de la 3 ^e fois.	L'étudiant applique les mesures administratives de façon autonome à partir de la 2 ^e fois.		
13 Organisation efficace	L'étudiant éprouve des difficultés importantes avec son organisation du temps et termine en retard à plusieurs reprises.	L'étudiant organise ses soins de façon plutôt efficace et termine à l'heure avec un peu d'aide la plupart du temps.	L'étudiant organise ses soins de façon très efficace et termine à l'heure de façon autonome en tout temps.		
Communication					
14 Efficacité et précision en lien avec la collaboration et communication fonctionnelle	L'étudiant omet d'informer rapidement d'une détérioration ou d'une anomalie dans l'état du patient.		L'étudiant informe immédiatement d'une détérioration ou d'une anomalie dans l'état du patient, en tout temps.		
	L'étudiant démontre une incapacité de collaboration avec l'équipe soignante.	L'étudiant travaille en collaboration avec l'équipe soignante la plupart du temps.	L'étudiant travaille en collaboration avec l'équipe soignante en tout temps.		
	L'étudiant omet de collaborer avec l'infirmière pour répartir le travail dans l'équipe.		L'étudiant collabore avec l'infirmière pour répartir le travail dans l'équipe.		
	L'étudiant démontre une communication fonctionnelle inadéquate.	L'étudiant démontre une communication fonctionnelle précise et adéquate, avec le patient et l'équipe de soins, la plupart du temps.	L'étudiant démontre une communication fonctionnelle exemplaire, précise et adéquate, avec le patient et l'équipe de soins, en tout temps.		
15 Communication pédagogique et enseignement clair, pertinent et complet	L'étudiant dispense un enseignement qui manque de clarté et de pertinence OU Il omet de dispenser l'enseignement requis.	L'étudiant dispense un enseignement clair et pertinent avec aide.	L'étudiant dispense un enseignement clair, complet et pertinent de façon autonome.		
16 Communication thérapeutique efficace et adéquate	L'étudiant éprouve des difficultés importantes à établir un lien de confiance et à manifester des attitudes aidantes auprès du patient.	L'étudiant nécessite de l'aide pour établir un lien de confiance ou manifester des attitudes aidantes auprès du patient.	L'étudiant manifeste des attitudes aidantes auprès du patient en tout temps.		
	L'étudiant émet des jugements en lien avec le patient.		L'étudiant n'émet aucun jugement envers le patient.		
	L'étudiant est incapable de réaliser des entretiens d'aide avec objectifs établis à l'avance.	L'étudiant est en mesure de réaliser des entretiens d'aide avec objectifs établis à l'avance, avec aide.	L'étudiant est en mesure de réaliser des entretiens d'aide avec objectifs établis à l'avance, de façon autonome.		
Professionnalisme					
A Respect du code de déontologie et attitude professionnelle	L'étudiant commet une faute déontologique.		L'étudiant respecte le code de déontologie en tout temps.		
	L'étudiant fait preuve d'attitude répréhensible dans la profession infirmière.	L'étudiant fait preuve d'une attitude correcte.	L'étudiant fait preuve d'une attitude irréprochable.		
B Richesse de la réflexion personnelle	L'étudiant remet une réflexion personnelle qui manque de pertinence ou incomplète la plupart du temps.	L'étudiant remet une réflexion personnelle complète et pertinente la plupart du temps.	L'étudiant remet une réflexion personnelle complète, claire et pertinente en tout temps.		
	L'étudiant démontre peu de questionnement et d'introspection dans sa réflexion la plupart du temps.	L'étudiant démontre un questionnement et une introspection intéressants dans sa réflexion la plupart du temps.	L'étudiant démontre un questionnement et une introspection exemplaires dans sa réflexion en tout temps.		

Grille d'évaluation de type analytique (CERTIFICATIF)							
Critère d'évaluation	E Insatisfaisant	D Peu satisfaisant	C Acceptable	B Très satisfaisant	A Supérieur	Non-observé (cocher)	Commentaires
Démarche de soins							
1 Rigueur et pertinence dans la planification, la réalisation et l'évaluation du PTI	L'étudiant omet de collaborer avec l'infirmière pour sa planification et sa réalisation.	L'étudiant collabore parfois avec l'infirmière pour sa planification et sa réalisation.	L'étudiant collabore souvent avec l'infirmière pour sa planification et sa réalisation.	L'étudiant collabore la plupart du temps avec l'infirmière dans la planification et la réalisation du PTI.	L'étudiant collabore toujours avec l'infirmière dans la planification et la réalisation du PTI.		
	L'étudiant omet de mettre les documents à jour malgré la demande du professeur ou infirmière.		L'étudiant pense à mettre à jour les documents de façon autonome, mais fait quelques erreurs mineures.		L'étudiant met à jour les documents de façon autonome.		
2 Rigueur et pertinence dans la planification, la réalisation et l'évaluation du PSTI	L'étudiant est incapable de déterminer les problèmes infirmiers et en collaboration, ainsi que les besoins de soins.	L'étudiant détermine les problèmes infirmiers et en collaboration, ainsi que les besoins de soins avec beaucoup d'aide.		L'étudiant détermine les problèmes infirmiers et en collaboration, ainsi que les besoins de soins avec un peu d'aide.	L'étudiant détermine les problèmes infirmiers et en collaboration, ainsi que les besoins de soins de façon autonome.		
	L'étudiant est incapable d'évaluer l'efficacité et la qualité de ses interventions.	L'étudiant évalue l'efficacité et la qualité de ses interventions avec beaucoup d'aide.		L'étudiant évalue l'efficacité et la qualité de ses interventions avec un peu d'aide.	L'étudiant évalue l'efficacité et la qualité de ses interventions de façon autonome.		
	L'étudiant est incapable de déterminer les priorités de soins, les résultats escomptés et les interventions appropriées.	L'étudiant détermine les priorités de soins, les résultats escomptés et les interventions appropriées avec beaucoup d'aide.		L'étudiant détermine les priorités de soins, les résultats escomptés et les interventions appropriées avec un peu d'aide.	L'étudiant détermine les priorités de soins, les résultats escomptés et les interventions appropriées de façon autonome.		
Suivi							
3 Rapports pertinents, concis et complets	L'étudiant omet de prendre ou de donner son rapport à plus de 3 reprises.	L'étudiant omet de prendre ou de donner son rapport maximum à 3 reprises.	L'étudiant omet de prendre ou de donner son rapport maximum à 2 reprises.	L'étudiant omet de prendre ou de donner son rapport maximum à 1 reprise.	L'étudiant prend et donne tous ses rapports en tout temps.		
	Les rapports donnés par l'étudiant sont incomplets car il y manque l'ensemble des éléments essentiels.	Les rapports donnés par l'étudiant comprennent l'ensemble des éléments essentiels.	Les rapports donnés par l'étudiant sont complets.	Les rapports donnés par l'étudiant sont pertinents et complets.	Les rapports donnés par l'étudiant sont pertinents, concis et complets.		

*** Veuillez noter que pour réussir le stage, il est nécessaire de réussir les critères # 9 et A

NB : Les cases écrites en orangé indiquent que si l'un OU l'autre des éléments sont échoués, cela entraîne un échec automatique du critère.

Critère d'évaluation	E Insatisfaisant	D Peu satisfaisant	C Acceptable	B Très satisfaisant	A Supérieur	Non-observé (cocher)	Commentaires
4 Notes d'observation complètes, concises, précises et pertinentes	L'étudiant éprouve des difficultés importantes à respecter les normes de rédaction de façon soutenue.		L'étudiant respecte les normes de rédaction la plupart du temps.		L'étudiant respecte les normes de rédaction en tout temps.		
	La majorité du temps, l'étudiant éprouve des difficultés importantes à utiliser la terminologie appropriée.		L'étudiant utilise la terminologie appropriée la plupart du temps.		L'étudiant utilise la terminologie appropriée en tout temps.		
	L'étudiant utilise une orthographe et syntaxe médiocre.		L'étudiant utilise une orthographe et syntaxe moyenne.		L'étudiant utilise une excellente orthographe et syntaxe.		
	Les notes de l'étudiant sont incomplètes.	Les notes de l'étudiant sont complètes.	Les notes de l'étudiant sont complètes et pertinentes.	Les notes de l'étudiant sont complètes, précises et pertinentes.	Les notes de l'étudiant sont complètes, concises, précises et pertinentes.		
5 Participation pertinente à la rencontre multidisciplinaire	L'étudiant participe à la rencontre de façon inappropriée.		L'étudiant participe à la rencontre de façon adéquate.		L'étudiant participe à la rencontre de façon exemplaire.		
	Les commentaires de l'étudiant manquent de pertinence.	Les commentaires de l'étudiant sont parfois pertinents.	Les commentaires de l'étudiant sont moyennement pertinents.	Les commentaires de l'étudiant sont toujours pertinents.	Les commentaires de l'étudiant sont toujours pertinents.		
6 Recherches dans le dossier efficaces et complètes	L'étudiant est incapable de trouver l'information nécessaire au suivi du patient.	L'étudiant a besoin de beaucoup d'aide pour trouver toute l'information requise au suivi du patient.		L'étudiant a besoin d'un peu d'aide pour trouver toute l'information requise au suivi du patient.	L'étudiant utilise l'ensemble des sources d'informations associées au patient : dossier, cardex, PTI, PSTI, famille, patient, personnel de l'unité... de façon autonome.		
7 Liens et jugement clinique judicieux et pertinents	Plusieurs éléments primordiaux sont manquants dans les recherches de l'étudiant, les connaissances manquent de solidité.	L'étudiant effectue la plupart des recherches de base nécessaires au suivi du patient, quelques détails peuvent manquer.	L'étudiant effectue la plupart des recherches nécessaires au suivi du patient.	L'étudiant effectue toutes les recherches de base nécessaires au suivi du patient, quelques détails peuvent manquer.	L'étudiant effectue toutes les recherches nécessaires au suivi du patient.		
	L'étudiant effectue des liens incomplets ou incorrects.	L'étudiant effectue des liens minimaux et/ou pas toujours pertinents.	L'étudiant effectue des liens simples et pertinents.	L'étudiant effectue des liens complets et pertinents.	L'étudiant effectue des liens complexes et pertinents.		
	L'étudiant démontre une absence de jugement clinique.	L'étudiant a besoin de beaucoup d'aide pour arriver à un jugement clinique correct.	L'étudiant fait preuve de jugement clinique avec aide.	L'étudiant fait preuve d'une bonne capacité de jugement clinique.	L'étudiant fait preuve d'une excellente capacité de jugement clinique.		

Critère d'évaluation	E Insatisfaisant	D Peu satisfaisant	C Acceptable	B Très satisfaisant	A Supérieur	Non-observé (cocher)	Commentaires
8 Évaluation initiale et en cours d'évolution du patient complète, judicieuse, adéquate et efficace	L'étudiant éprouve des difficultés importantes à faire l'évaluation du patient, OU omet de la réaliser.	L'étudiant fait une évaluation incomplète sans se préoccuper des particularités du patient.	L'étudiant fait l'évaluation complète sans se préoccuper des particularités du patient.	L'étudiant fait l'évaluation complète en fonction des besoins et de l'état de la personne avec aide.	L'étudiant fait l'évaluation complète en fonction des besoins et de l'état de la personne de façon autonome.		
	L'étudiant analyse incorrectement les résultats de son évaluation.	L'étudiant analyse les résultats de son évaluation avec beaucoup d'aide.		L'étudiant analyse les résultats de son évaluation correctement avec un peu d'aide.	L'étudiant analyse les résultats de son évaluation correctement de façon autonome.		
	L'étudiant éprouve des difficultés importantes à utiliser les outils d'évaluation.	L'étudiant utilise les outils d'évaluation avec beaucoup d'aide.	L'étudiant utilise les outils d'évaluation avec un peu d'aide.	L'étudiant utilise les outils d'évaluation appropriés et pertinents avec un peu d'aide.	L'étudiant utilise les outils d'évaluation appropriés et pertinents de façon autonome.		
	L'étudiant éprouve des difficultés importantes à déterminer les indications et à interpréter les résultats des épreuves diagnostiques.	L'étudiant interprète difficilement les résultats des épreuves diagnostiques sans déterminer l'indication.	L'étudiant détermine correctement les indications et interprète les résultats des épreuves diagnostiques avec beaucoup d'aide.	L'étudiant détermine correctement les indications et interprète les résultats des épreuves diagnostiques avec un peu d'aide.	L'étudiant détermine correctement les indications et interprète les résultats des épreuves diagnostiques de façon autonome.		
	L'étudiant effectue une évaluation erronée des risques de fugue, de violence et de suicide OU omet d'effectuer les évaluations nécessaires.	L'étudiant évalue correctement les risques de fugue, de violence et de suicide avec beaucoup d'aide pour l'évaluation et le choix des outils.	L'étudiant choisit les outils appropriés et évalue les risques de fugue, de violence et de suicide avec beaucoup d'aide.	L'étudiant choisit les outils appropriés et évalue les risques de fugue, de violence et de suicide avec un peu d'aide.	L'étudiant choisit les outils appropriés et évalue les risques de fugue, de violence et de suicide de façon autonome.		
	L'étudiant analyse incorrectement les réactions et le comportement de la personne lors des contacts avec les autres, des AVQ et des activités la majorité du temps.	L'étudiant analyse correctement les réactions et le comportement de la personne lors des contacts avec les autres, des AVQ et des activités, avec beaucoup d'aide.		L'étudiant analyse correctement les réactions et le comportement de la personne lors des contacts avec les autres, des AVQ et des activités, avec un peu d'aide.	L'étudiant analyse correctement les réactions et le comportement de la personne lors des contacts avec les autres, des AVQ et des activités, de façon autonome.		

Critère d'évaluation	E Insatisfaisant	D Peu satisfaisant	C Acceptable	B Très satisfaisant	A Supérieur	Non-observé (cocher)	Commentaires
Intervention							
9 Administration de la médication judicieuse, rigoureuse et conforme aux normes	L'étudiant est incapable de choisir les ordonnances collectives pertinentes à appliquer OU ne connaît pas les OC.	L'étudiant choisit les ordonnances collectives pertinentes à appliquer avec beaucoup d'aide.		L'étudiant choisit les ordonnances collectives pertinentes à appliquer avec un peu d'aide.	L'étudiant choisit les ordonnances collectives pertinentes à appliquer de façon autonome.		
	L'étudiant est incapable de choisir la médication appropriée.	L'étudiant choisit la médication appropriée avec beaucoup d'aide.		L'étudiant choisit la médication appropriée avec un peu d'aide.	L'étudiant choisit la médication appropriée de façon autonome.		
	L'étudiant éprouve de la difficulté avec administration sécuritaire de la médication. Il fait deux (2) erreurs ou plus reliées à la médication.	L'étudiant administre la médication de façon sécuritaire la plupart du temps. Il fait maximum une (1) erreur reliée à la médication.			L'étudiant administre la médication de façon sécuritaire en tout temps. Il ne fait aucune erreur reliée à la médication.		
	L'étudiant éprouve des difficultés importantes à effectuer le suivi adéquat associé à la médication.	L'étudiant effectue le suivi adéquat associé à la médication avec beaucoup d'aide, la plupart du temps.	L'étudiant effectue le suivi adéquat associé à la médication avec un peu d'aide, la plupart du temps.	L'étudiant effectue le suivi adéquat associé à la médication de façon autonome, la plupart du temps.	L'étudiant effectue le suivi adéquat associé à la médication de façon autonome, en tout temps.		
	L'étudiant éprouve des difficultés importantes avec les connaissances de base associées à la médication.	L'étudiant connaît la base associée à la plupart des médicaments reçus par le patient.	L'étudiant connaît bien la plupart des médicaments reçus par le patient.	L'étudiant connaît bien tous les médicaments reçus par le patient.	L'étudiant connaît très bien tous les médicaments reçus par le patient.		
10 Application efficace et rigoureuse des méthodes de soins	L'étudiant fait des erreurs importantes en lien avec les principes de base des méthodes de soins appliquées.	L'étudiant respecte la majorité des principes de base des méthodes de soins appliquées avec beaucoup d'aide.	L'étudiant respecte la majorité des principes de base des méthodes de soins appliquées avec un peu d'aide.	L'étudiant respecte la majorité des principes de base des méthodes de soins appliquées de façon autonome.	L'étudiant respecte tous les principes de base des méthodes de soins appliquées de façon autonome.		
	L'étudiant omet certaines étapes des méthodes de soins ou les applique dans le désordre.	L'étudiant connaît la majorité des étapes des méthodes de soins appliquées avec beaucoup d'aide.	L'étudiant connaît la majorité des étapes des méthodes de soins appliquées avec un peu d'aide.	L'étudiant connaît la majorité des étapes des méthodes de soins appliquées de façon autonome.	L'étudiant connaît toutes les étapes des méthodes de soins appliquées de façon autonome.		
11 Évaluation des interventions rigoureuse et appropriée	L'étudiant omet d'évaluer les interventions posées.	L'étudiant évalue certaines des interventions posées avec aide.	L'étudiant évalue la majorité des interventions posées avec un peu d'aide.	L'étudiant évalue la majorité des interventions posées de façon autonome.	L'étudiant évalue chacune des interventions posées de façon autonome.		
	L'étudiant omet de réajuster les interventions en fonction des résultats.	L'étudiant réajuste la plupart des interventions en fonction des résultats avec beaucoup d'aide.	L'étudiant réajuste la plupart des interventions en fonction des résultats avec un peu d'aide.	L'étudiant réajuste la plupart des interventions en fonction des résultats de façon autonome.	L'étudiant réajuste l'ensemble des interventions en fonction des résultats de façon autonome.		

Critère d'évaluation	E Insatisfaisant	D Peu satisfaisant	C Acceptable	B Très satisfaisant	A Supérieur	Non-observé (cocher)	Commentaires
12 Application judicieuse des mesures administratives	L'étudiant éprouve des difficultés importantes à appliquer les mesures administratives. Il a continuellement besoin d'aide.		L'étudiant applique les mesures administratives de façon autonome à partir de la 3 ^e fois.		L'étudiant applique les mesures administratives de façon autonome à partir de la 2 ^e fois.		
13 Organisation efficace	L'étudiant éprouve des difficultés importantes avec son organisation du temps et termine en retard à plusieurs reprises.	L'étudiant organise ses soins de façon avec aide et termine en retard à quelques reprises.	L'étudiant organise ses soins de façon plutôt efficace et termine à l'heure avec un peu d'aide la plupart du temps.	L'étudiant organise ses soins de façon efficace et termine à l'heure de façon autonome la plupart du temps.	L'étudiant organise ses soins de façon très efficace et termine à l'heure de façon autonome en tout temps.		
Communication							
14 Efficacité et précision en lien avec la collaboration et communication fonctionnelle	L'étudiant omet d'informer rapidement d'une détérioration ou d'une anomalie dans l'état du patient.				L'étudiant informe immédiatement d'une détérioration ou d'une anomalie dans l'état du patient, en tout temps.		
	L'étudiant démontre une piètre capacité de collaboration avec l'équipe soignante.		L'étudiant travaille en collaboration avec l'équipe soignante la plupart du temps.		L'étudiant travaille en collaboration avec l'équipe soignante en tout temps.		
	L'étudiant omet de collaborer avec l'infirmière pour répartir le travail dans l'équipe.				L'étudiant collabore avec l'infirmière pour répartir le travail dans l'équipe.		
	L'étudiant démontre une communication fonctionnelle inadéquate.	L'étudiant démontre une communication fonctionnelle adéquate, avec le patient et l'équipe de soins, la plupart du temps.	L'étudiant démontre une communication fonctionnelle précise et adéquate, avec le patient et l'équipe de soins, la plupart du temps.	L'étudiant démontre une communication fonctionnelle précise et adéquate, avec le patient et l'équipe de soins, en tout temps.	L'étudiant démontre une communication fonctionnelle exemplaire, précise et adéquate, avec le patient et l'équipe de soins, en tout temps.		
15 Communication pédagogique et enseignement clair, pertinent et complet	L'étudiant dispense un enseignement qui manque de clarté et de pertinence OU Il omet de dispenser l'enseignement requis.	L'étudiant dispense un enseignement clair avec un peu d'aide.	L'étudiant dispense un enseignement clair et pertinent avec un peu d'aide.	L'étudiant dispense un enseignement clair, complet et pertinent avec un peu d'aide.	L'étudiant dispense un enseignement clair, complet et pertinent de façon autonome.		

Critère d'évaluation	E Insatisfaisant	D Peu satisfaisant	C Acceptable	B Très satisfaisant	A Supérieur	Non-observé (cocher)	Commentaires
16 Communication thérapeutique efficace et adéquate	L'étudiant éprouve des difficultés importantes à manifester des attitudes aidantes auprès du patient.	L'étudiant éprouve quelques difficultés à manifester des attitudes aidantes auprès du patient.		L'étudiant manifeste des attitudes aidantes auprès du patient la majorité du temps.	L'étudiant manifeste des attitudes aidantes auprès du patient en tout temps.		
	L'étudiant émet des jugements en lien avec le patient.				L'étudiant n'émet aucun jugement envers le patient.		
	L'étudiant est incapable de réaliser des entretiens d'aide avec objectifs établis à l'avance.	L'étudiant est en mesure de réaliser des entretiens d'aide avec objectifs établis à l'avance, avec beaucoup d'aide.		L'étudiant est en mesure de réaliser des entretiens d'aide avec objectifs établis à l'avance, avec un peu d'aide.	L'étudiant est en mesure de réaliser des entretiens d'aide avec objectifs établis à l'avance, de façon autonome.		
Professionalisme							
A Respect du code de déontologie et attitude professionnelle	L'étudiant commet une faute déontologique.				L'étudiant respecte le code de déontologie en tout temps.		
	L'étudiant fait preuve d'attitude répréhensible dans la profession infirmière.		L'étudiant fait preuve d'une attitude correcte.		L'étudiant fait preuve d'une attitude irréprochable.		
B Richesse de la réflexion personnelle	L'étudiant remet une réflexion personnelle qui manque de pertinence ou incomplète la plupart du temps.	L'étudiant remet une réflexion personnelle complète la plupart du temps.	L'étudiant remet une réflexion personnelle complète et pertinente la plupart du temps.	L'étudiant remet une réflexion personnelle complète et pertinente en tout temps.	L'étudiant remet une réflexion personnelle complète, claire et pertinente en tout temps.		
	L'étudiant démontre peu de questionnement et d'introspection dans sa réflexion la plupart du temps.	L'étudiant démontre un questionnement et une introspection minimaux dans sa réflexion la plupart du temps.	L'étudiant démontre un questionnement et une introspection intéressants dans sa réflexion la plupart du temps.	L'étudiant démontre un questionnement et une introspection intéressants dans sa réflexion en tout temps.	L'étudiant démontre un questionnement et une introspection exemplaires dans sa réflexion en tout temps.		

Détermination de la note Échelle d'évaluation globale				
E Insatisfaisant < 55%	D Peu satisfaisant 60-69%	C Acceptable 70-79%	B Très satisfaisant 80-89%	A Supérieur 90-100%
3 E et plus OU Critères 9 OU A échoués	Maximum 2 E Critères 9 et A réussis	Maximum 2 D Maximum 1 E Critères 9 et A réussis	Majorité de A et B Maximum 4 C Aucun D Aucun E Critères 9 et A réussis	Majorité de A Maximum 4 B Maximum 2 C Aucun D Aucun E Critères 9 et A réussis

ANNEXE F
QUESTIONNAIRE DE VALIDATION

Questionnaire de validation

Âge : _____

Sexe : _____

Nombre d'années comme infirmière : _____

Nombre d'années comme enseignante en Soins infirmiers : _____

Nombre d'années en Santé mentale : _____

Dernier diplôme obtenu : BACC : ____ ME ____ DOC ____

Formation en pédagogie : oui ____ non ____ spécifiez : _____

Formation en évaluation : oui ____ non ____ spécifiez : _____

		Oui	Non	Commentaires
1	L'énoncé des critères de compétence sont-ils clairs?			
2	L'énoncé des échelons sont-ils clairs?			
3	La progression entre les échelons est-elle logique?			
4	La grille permettra-t-elle d'évaluer les stagiaires de façon plus objective?			
5	La grille cible-t-elle les éléments principaux à évaluer chez les stagiaires?			
6	La grille facilitera-t-elle le travail d'évaluation pour les enseignantes et enseignants?			
7	La grille permettra-t-elle aux stagiaires de bien distinguer leurs forces et leurs difficultés?			

		Oui	Non	Commentaires
8	La grille facilitera-t-elle la rétroaction auprès des stagiaires?			
9	La structure de la grille vous convient-elle?			
10	La séquence des éléments présentés dans la grille est-elle cohérente?			
11	La pondération accordée aux différents éléments de la grille vous semble-t-elle adéquate?			
12	La grille vous semble-t-elle facile à utiliser?			
13	Le temps requis pour compléter la grille vous semble-t-il adéquat?			
14	La grille respecte-t-elle le caractère du stage?			
15	La grille est-elle pertinente à utiliser en fonction des différents milieux de stages connus?			
	Globalement, la grille vous semble-t-elle cohérente?			
	Selon-vous, la grille permet-elle d'évaluer les stagiaires de façon juste et équitable?			
16	Quelle est votre appréciation globale de la grille d'évaluation proposée?			
17	Quelles sont les principales améliorations à apporter à la grille d'évaluation?			

ANNEXE G
PLAN D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Plan

Entrevues individuelles semi-dirigées

1. Que pensez-vous de la façon actuelle d'évaluer les stagiaires quant à l'objectivité?
2. Que pensez-vous de la façon actuelle d'évaluer les stagiaires quant à l'égalité/équivalence?
3. Quels seraient les éléments essentiels devant apparaître dans une grille d'évaluation?
4. Quelle devrait être la longueur de la grille en nombre de pages?
5. Combien de temps devrait-on consacrer à compléter la grille d'évaluation par stagiaire?
6. Comment évaluer les stagiaires de façon juste, équitable et objective?
7. De quelle façon la note finale du stagiaire devrait-elle être attribuée?
8. Est-ce que tous les critères d'évaluation devraient avoir le même poids? Justifiez.
9. Sur une échelle de 0 à 10, à quel point seriez-vous confortable d'utiliser ce type d'outil?
10. Avez-vous quelque chose à ajouter sur ce sujet? (Vous pouvez communiquer avec moi au besoin si d'autres idées vous viennent plus tard)

ANNEXE H
DOCUMENTS ÉTHIQUES



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Formulaire d'évaluation éthique des essais

1. RESPONSABLE(S) DU PROJET

Étudiante(s) ou étudiant(s) :

Numéro de téléphone :

Courriel :

Programme d'études : Maîtrise en enseignement au collégial

Activité pédagogique : MEC 804 : Recherche, innovation, analyse critique

Directrice ou directeur d'essai : Raymonde Gosselin

Session(s) d'inscription à l'activité : Hiver 2015

2. PRÉSENTATION DU PROJET

Titre du projet : *Conception et validation d'outils d'évaluation formative et certificative de stagiaires en Soins infirmiers au collégial*

Financement du projet :

Aucun ☒ Source :

S'agit-il d'un projet intercollégial?

Oui ☐ Non ☒

Si oui : autres collègues impliqués :

Date de début de la collecte de données : Mai/Juin 2015

Résumer le projet

Le projet vise à développer des outils d'évaluation plus objectifs, justes et équitables qui permettront d'évaluer les stagiaires en santé mentale à la sixième session du programme Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit. Nous croyons, grâce à ces outils, être en mesure de diminuer le malaise, le stress et l'insatisfaction que certains enseignantes et enseignants associent au rôle d'évaluateur, ainsi qu'à l'évaluation de façon globale. Nous souhaitons aussi que le fait d'avoir une grille plus complète permette de réduire l'influence des valeurs personnelles et difficultés associées à l'observation, telles que l'effet de halo ou l'erreur de logique.

3. ASPECTS ÉTHIQUES

Équilibre entre les risques et les bénéfices

Quels sont les risques encourus par les personnes participantes ?

Très peu de risques seront encourus pour ce projet. Le seul risque que nous voyons est la possibilité que certains collègues réagissent mal à certains des propos des participantes et participants à l'essai.

Combien de temps demandera la participation des personnes participantes ?

Environ 30 minutes pour la rencontre explicative, puis 2 heures pour la lecture des outils et répondre au questionnaire de validation, puis encore 2 heures pour le groupe de discussion.

Quels sont les bienfaits qu'ils pourront retirer?

Ils pourront utiliser les grilles d'évaluation pour leurs stagiaires, suite à la diffusion de l'essai seulement.

Est-ce qu'une compensation, monétaire ou autre, sera remise pour le temps, les déplacements, etc. occasionnés par la participation au projet?

Oui ☐ Non ☒

Si oui, justifier et préciser quelle forme prendra cette compensation :

Est-ce que ce projet se situe sous le seuil de risque minimal? Oui ☒ Non ☐

Risque minimal: quand la probabilité d'occurrence et l'importance des éventuels inconvénients ou risques sont comparables à ceux de la vie quotidienne des participantes et participants.

L'échelle des risques ci-bas aide à situer le niveau de risque pour les personnes qui participent à la recherche. Cette échelle propose un niveau de risque pour les personnes qui ne présentent pas de vulnérabilité particulière. Si une recherche était menée auprès de personnes vulnérables (Étudiants en situation de handicap, etc.) il faudrait alors considérer qu'il s'agit d'un facteur augmentant potentiellement le risque.

Très forte						
Élevé						
Moyen						
Faible						
Aucune						
Importance inconvénients/ probabilité d'occurrence	Inexistante	Très improbable	Improbable	Peu probable	Probable	Très probable
Échelle du niveau de risque						
						Pas de risque
						Risque comparable à la vie quotidienne
						Risque présent
						Risque élevé

Consentement libre et éclairé

Est-ce que la recherche est de nature **consensuelle**?

Est-ce que le consentement des personnes participantes au projet sera demandé? Seront-elles au courant qu'elles font partie d'un projet d'essai dans le cadre de la maîtrise en enseignement au collégial (MEC) et de la nature de ce projet?

Oui ☒ Non ☐

Sinon, faire appel au comité pour valider la possibilité de mener un projet non consensuel.

Quelles seront les **mesures prises pour s'assurer du consentement libre et éclairé des personnes participantes** ?

Un formulaire de consentement sera signé par chaque participante ou participant. Le recrutement sera fait parmi les enseignantes et enseignants du programme Soins infirmiers au Cégep Édouard-Montpetit. Nous prévoyons un maximum de 8 participantes et participants.

Est-ce que le projet implique des **personnes mineures et/ou légalement inaptes**?

Oui ☐ Non ☒

Si oui, préciser les précautions prises à cet égard : Le consentement parental est exigé par la loi pour la participation de mineurs.

Confidentialité des données

Quelles seront les mesures prises pour assurer le **caractère confidentiel et anonyme des données**?

Pour assurer la confidentialité des données, celles-ci seront codées, c'est-à-dire que les noms seront remplacés.

Où seront conservées les données ? Seront-elles conservées sous clé? Les fichiers électroniques seront-ils protégés par un mot de passe?

L'ensemble des données recueillies seront conservées de façon sécuritaire (données sous clé, fichiers informatiques protégés par un mot de passe) au domicile de l'enseignante, puis détruites.

Qui aura accès aux données?

L'enseignante et sa directrice d'essai seulement.

Quand seront détruites les données brutes (questionnaires papier, cassettes d'entrevues, etc.)?

1 an après l'acceptation du projet terminé par la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Comment seront **diffusés** les résultats?

L'essai sera diffusé via les méthodes habituelles de l'Université de Sherbrooke. Il pourrait aussi être diffusé dans une publication à visée pédagogique, telle que la revue de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, ou encore par le biais de présentation, par exemple lors du colloque de l'Association des enseignantes et enseignants en soins infirmiers au collégial du Québec.

Consignes pour compléter ce formulaire : Ce formulaire est en accompagnement au document de présentation, si vous avez des questions S.V.P. Communiquer avec : Performa@Usherbrooke.ca.

Formulaire adapté de Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales
Formulaire d'évaluation éthique des mémoires et thèses. www.usherbrooke.ca/gestion-recherche/.../ethique/CER-ESS_demande.doc

22 mai 2015

Cégep Édouard-Montpetit
Service du développement institutionnel et de la recherche

Madame Maisonneuve,

À titre de directrice d'essai de madame Karine Vincent, je certifie avoir considéré les aspects éthiques de son projet d'essai intitulé *Conception et validation d'outils d'évaluation formative et certificative de stagiaires en Soins infirmiers au collégial ou Conception d'une liste de vérification et d'une grille d'évaluation à échelles descriptives pour l'évaluation certificative de stagiaires en Soins infirmiers* et m'être assurée qu'ils respectent les trois principes directeurs formulés dans l'*Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (ÉPTC 2) et dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Sherbrooke: le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice. Les aspects éthiques que j'ai abordés avec mon étudiante et approuvés sont présentés dans le *Formulaire d'évaluation éthique des essais* dûment signé qu'elle vous remettra. Par la suite, le projet a reçu un avis de la responsable du programme Performa quant à sa conformité éthique. Toutes les modifications demandées par moi-même ou la responsable ont été discutées avec mon étudiante et sont incluses dans la version finale du projet, dont le résumé, daté du 14 mai 2015, vous a déjà été remis.

En particulier, conformément au principe du respect des personnes, je certifie que l'essai de mon étudiante repose sur le consentement libre, éclairé et continu des participants. À cet effet, un formulaire de consentement sera signé par ceux-ci. Il assure un consentement libre, pouvant être retiré en tout temps et éclairé. De plus, toutes les précautions requises par la loi ont été prises concernant la participation d'étudiants mineurs. Je certifie également que les risques d'atteinte à la vie privée des participants ont été réduits au minimum et que des mesures assureront la protection des renseignements recueillis.

En ce qui concerne la préoccupation pour le bien-être, je certifie que les participants ne seront pas exposés à des risques inutiles, que ces derniers sont évalués comme étant sous le seuil du risque minimal et que le projet présente l'équilibre le plus favorable qui soit entre les risques et les bénéfices potentiels pour les participants.

Enfin, conformément au principe de justice, je certifie que ce projet, tout en tenant compte de sa portée et de ses objectifs, vise une sélection inclusive des participants.

Il est entendu qu'aucun conflit d'intérêts apparent, réel ou potentiel relié à ce projet n'a été décelé, divulgué ou porté à ma connaissance. Pour toute information additionnelle, n'hésitez pas à communiquer avec moi.

Veillez agréer, madame Maisonneuve, l'expression de mes salutations distinguées.

Raymonde Gosselin